Niveau(x) d'enseignement: 5 Numéro EDUQ : 0570741
Centre d'intérêt: 230

Mellouki, M'Hammed, 1943-.

Temps, temps d'apprendre et itinéraires scolaires / M'Hammed Mellouki.
-- Québec : Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation, 1984.
viii, 408 p. ; 21 cm.

Publ. comme v. 1, no 2, 1984 de la revue Les Cahiers du LABRAPS, sér. Etudes et recherche. ISSN 0824-0736. Bibliogr.: p. 364-377.

ISBN 2-89326-001-2

Descripteur(s): *Egalité en éducation *Cheminement scolaire *Milieu culturel *Structure sociale *Structure scolaire *Autonomie *Succès scolaire *Secondaire (Niveau) *Collégial (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *ASOPE (Projet)

Le destin scolaire des jeunes constitue un paradoxe dont l'explication réside, selon certains, dans ce qui se passe en dehors de l'école ou dans la conversion des rapports sociaux en des rapports scolaires mythificateurs; selon d'autres, le social et le scolaire contribuent ensemble au façonnement de la carrière scolaire et sociale des générations. L'auteur essaie d'ébranler les théories de la reproduction appliquées à l'éducation. Il tente de démontrer que l'étudiant dans son processus de décisions scolaires n'est pas uniquement le produit des structures, bien qu'il n'ait pas non plus une liberté totale d'intervention.

D'un point de vue théorique, l'auteur tente d'abord de montrer comment on peut appréhender le problème du destin scolaire comme relevant d'un processus de décision qui s'élabore dans le temps, processus dans lequel les acteurs concernés jouent un rôle actif. Il précise comment les représentations sociales des jeunes peuvent constituer l'un des éléments du processus à travers lequel les conditions socio-économiques et culturelles se convertissent en des attitudes individuelles, en des positions précises dans certaines filières scolaires et en des comportements scolaires. La seconde partie définit la méthodologie adoptée avant de passer à l'interprétation des données statistiques. L'analyse des données repose sur des informations recueillies lors de l'enquête ASOPE (1972-1977).

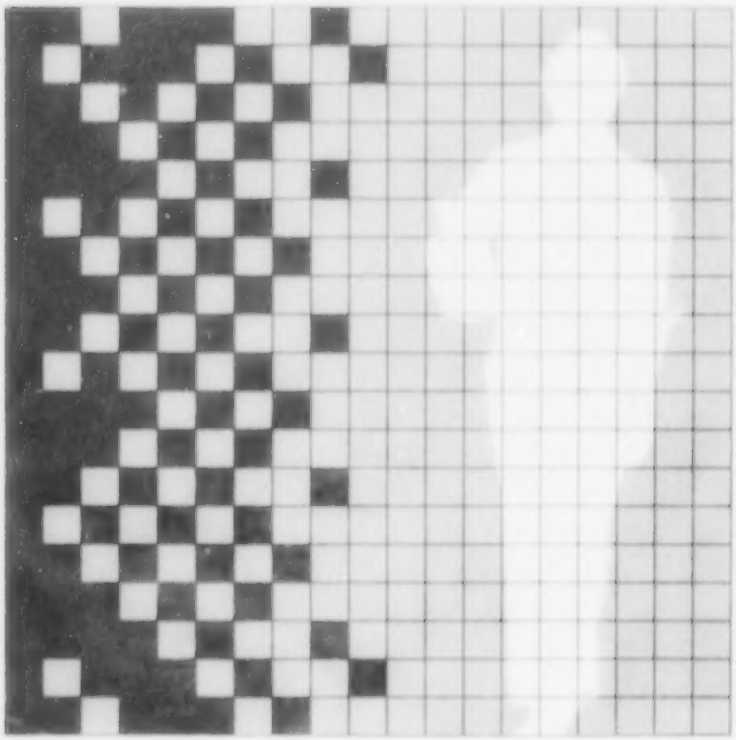
A l'intérieur d'un contexte scolaire offrant des possibilités limitées, l'individu se comporte comme un agent intentionnel, pragmatique et relativement autonome. Ses choix ne sont faits ni au hasard, ni selon un calcul complexe tenant compte de l'interaction des paramètres de l'espace décisionnel, ni sous l'impact de forces extérieures. L'agent adopte des stratégies utiles (abandon ou formation générale ou apprentissage technique). Une stratégie est utile lorsqu'elle coïncide avec les intérêts individuels et lorsque sa réalisation s'avère possible.

Type de document: r

série études et recherche / volume 1 / numéro 2 / 1984

LES CAHIERS DU LABRAPS

Laboratoire de recherche en administration et politique scolaires



Temps, temps d'apprendre et itinéraires scolaires

M'HAMMED MELLOUKI

UNIVERSITÉ LAVAL
Faculté des sciences de l'éducation

EDUQ 8570741

La présente recherche a été faite dans le cadre d'une thèse de doctorat en administration et politique scolaires à l'Université Laval. La thèse a été réalisée avec l'aide financière du Conseil québécois de la recherche sociale, ministère des Affaires sociales (BSR-66-S83-D3), et avec celle du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSHC). La publication a été rendue possible grâce au Fonds F.C.A.C. attribué à l'Université Laval dans le cadre du programme de subvention pour les rapports et mémoires de recherche.

Dépôt légal 3e trimestre 1984
Bibliothèque nationale du Québec
Bibliothèque nationale du Canada
ISSN 0824-0736
ISBN 2-89326-001-2
©LABRAPS

SRP 64-5-244

Série Études et recherche/Volume 1, numéro 2, 1984

LES CAHIERS DU LABRAPS

Laboratoire de recherche en administration et politique scolaires

Temps, temps d'apprendre et itinéraires scolaires

UNIVERSITÉ LAVAL
Faculté des sciences de l'éducation

M'HAMMED MELLOUKI

PREFACE

J'ai eu le plaisir de découvrir les qualités de chercheur de M'hammed Mellouki dans le cadre d'un autre ouvrage du Département d'administration et politique scolaires, Analyse sociale de l'Éducation. Cette fois, Les Cahiers du LABRAPS publient sa thèse de doctorat. La contribution de monsieur Mellouki à différents titres au Département d'administration et politique scolaires a eu des retombées positives sur cette communauté professorale et étudiante. Son investigation en recherche a stimulé particulièrement bon nombre d'entre nous.

L'apport de cet ouvrage est très important sur le plan théorique. L'auteur essaie "d'ébranler" les théories de la reproduction appliquées à l'éducation. Il tente de démontrer que l'étudiant ou l'étudiante dans son processus de décisions scolaires n'est pas uniquement le produit des structures, pas plus cependant qu'il/elle a une liberté totale d'intervention. L'analyse du système de représentations sociales des jeunes et le passage que fait l'auteur de ces représentations aux "comportements" scolaires des jeunes l'ont amené à ces conclusions.

L'analyse montre qu'à l'intérieur d'un contexte scolaire offrant des possibilités limitées, l'individu se comporte comme un agent intentionnel, pragmatique et relativement autonome. Ses choix ne sont faits ni au hasard, ni selon un calcul complexe tenant compte de l'interaction des paramètres de l'espace décisionnel, ni sous l'impact de forces extérieures à lui. L'agent adopte des stratégies utiles (abandon ou formation générale ou apprentissage technique). Une stratégie émerge comme étant utile lorsqu'elle coïncide avec les intérêts individuels et lorsque sa réalisation s'avère possible, étant donné les ressources économiques de l'acteur, les possibilités qui lui sont offertes en tant qu'homme ou femme, la profondeur de sa perspective temporelle, la portée de ses projets scolaires, le degré de son acquisition de la culture scolaire et la place qu'il occupe dans la hiérarchie de la division structuro-contextuelle du savoir.

En vous souhaitant une bonne lecture et en espérant que cette publication soit à l'origine de nouveaux débats, recherches et interventions en éducation au Québec.

Renée Cloutier, Ph. D.
Professeure-sociologue
Directrice du Laboratoire de
recherche en administration et
politique scolaires
Faculté des sciences de l'éducation
Université Laval

TABLE DES MATIERES

Liste des tableaux. iv

Liste des schémas. viii

Introduction générale. 1

PREMIERE PARTIE: LE PROCESSUS DE DECISION SCOLAIRE, SA PROBLEMATIQUE ET SON ARTICULATION DANS LE CHAMP THEORICO-SOCIAL 5

Chapitre 1: Le processus de décision scolaire et sa problématique 7

Chapitre 2: De l'acteur et des systèmes d'interaction et leur logique 22

DE L'ACTEUR 24

1. Position sociale et décision scolaire . . . 29

DES SYSTEMES D'INTERACTION ET DE LEUR LOGIQUE . 35

1. Les systèmes fonctionnels 36
2. Les systèmes d'interdépendance 40

Chapitre 3: De la théorie de la décision scolaire et de sa critique 59

SCHEMA THEORIQUE DU PROCESSUS DE DECISION SCOLAIRE 60

LIMITES ET POSSIBILITES DE LA THEORIE DE BOUDON 65

1. La polémique autour de la méthodologie . . .67
2. Le débat théorique ou la guerre des "principes" n'a pas lieu! 83
3. De l'appartenance sexuelle et des voies d'apprentissage 91

Chapitre 4: Représentations sociales et processus de décision scolaire 99

DU CONCEPT DE REPRESENTATION EN GENERAL . . . 101

1. Vers une définition de la représentation . 102
2. Genèse et déterminants des représentations 111
3. Représentation et action sociale 120

DE LA REPRESENTATION DU TEMPS ET DU
RAPPORT A L'AVENIR SCOLAIRE 136

1. La représentation du temps 137
2. La représentation de l'avenir scolaire . . 144

Chapitre 5: Le cadre théorico-social du
processus décisionnel 151

LE MODELE THEORICO-SOCIAL GENERAL 151

LE SCHEMA D'ANALYSE DU PROCESSUS DECISIONNEL . 157

LES HYPOTHESES 166

Conclusion de la première partie 178

DEUXIEME PARTIE: CHAMP METHODOLOGIQUE ET ANALYSE DU
PROCESSUS DECISIONNEL DES ELEVES 181

Chapitre 6: Le champ méthodologique 183

L'ECHANTILLON 183

LES VARIABLES 193

PORTEE ET LIMITES DE L'ETUDE 217

TRAITEMENT STATISTIQUE ET PLAN D'ANALYSE . . . 220

Chapitre 7: L'univers du processus décisionnel
des élèves 224

L'ANALYSE LOG-LINEAIRE 227

1. Test de la signification d'un
modèle log-linéaire 229
2. Apports particuliers de certaines
interactions. 233
3. Modèle explicatif du processus décisionnel 239

L'ANALYSE TABULAIRE ET L'INTERPRETATION 244

1. Environnement économique, socio-culturel
et processus décisionnel 247
2. Environnement socio-affectif et
décision scolaire 254
3. Différenciation culturelle, division
contextuelle du savoir et décision
scolaire. 261

ESSAI DE SYNTHESE: DE LA SIGNIFICATION
AUX SENS 270

Chapitre 8: Chemins de l'incertitude et périphérie du processus décisionnel des élèves 279

CHEMINS DE L'INCERTITUDE: question de méthode et de théorie 281

1. Examen des relations entre deux variables .285
2. Examen des interactions entre trois variables. 289

PERIPHERIE DU PROCESSUS DECISIONNEL 298

1. Des représentations sociales 301
2. De la différenciation culturelle et de la division du savoir 311

Conclusion de la deuxième partie 329

Conclusion générale 340

Notes 358

Bibliographie. 364

Appendice A: De la validité des résultats obtenus à l'aide de la méthode log-linéaire. 379

Appendice B: Un cas exemplaire: l'absence de relation entre la réussite scolaire et la position sociale. 388

Appendice C 404

Liste des tableaux

Tableau 2,1 : Arrêt forcé des études selon le système scolaire, le niveau scolaire atteint et l'origine sociale. . . .46

Tableau 2,2 : Arrêt forcé des études selon l'origine sociale, le sexe et le niveau scolaire atteint. 53

Tableau 3,1 : Bénéfices ou pertes de l'individu X dans une structure d'interdépendance. 75

Tableau 5,1 : Stratégies utilitaires, coûteuses, risquées ou coûteuses et risquées selon la logique des propositions 7,11,12 et 13. 165

Tableau 6,1 : Echantillon des élèves des écoles francophones, cohorte I, 1ère année du secondaire(1972). 185

Tableau 6,2 : Trajectoire de la tranche francophone de la cohorte I, de 1972 à 1977. 186

Tableau 6,3 : Décision scolaire selon la position sociale dans l'échantillon élargi. 190

Tableau 6,4 : Décision scolaire selon la position sociale dans l'échantillon de l'étude. 190

Tableau 6,5 : Décision scolaire selon le sexe dans l'échantillon élargi. 191

Tableau 6,6 : Décision scolaire selon le sexe dans l'échantillon de l'étude. 191

Tableau 6,7 : Décision scolaire selon les notes scolaires dans l'échantillon élargi. 192

Tableau 6,8 : Décision scolaire selon les notes scolaires dans l'échantillon de l'étude. 192

Tableau 6,9 : Répartition des sujets de l'échantillon selon leur décision scolaire. 195

Tableau 6,10: Répartition des sujets de l'échantillon selon leur position sociale et indices numériques de Blishen et McRoberts (1976). 197

Tableau 6,11: Répartition des sujets de l'échantillon selon le sexe. 198

Tableau 6,12: Répartition des sujets de l'échantillon selon leurs notes scolaires. 200

Tableau 6,13: Répartition des sujets de l'échantillon selon leur classement dans les voies. 202

Tableau 6,14: Corrélations item-item, item-scores d'échelle et coefficient Alpha de consistance interne de l'échelle de la représentation du temps. 205

Tableau 6,15: Distribution des sujets de la cohorte I selon les scores de l'échelle de la représentation du temps. 205

Tableau 6,16: Regroupement des scores obtenus par les sujets à l'échelle de la représentation du temps. 206

Tableau 6,17: Répartition des sujets de l'échantillon selon leur représentation du temps. 207

Tableau 6,18: Corrélations entre les items de la représentation du temps selon les niveaux scolaires. 209

Tableau 6,19: Corrélations entre les items et les scores de l'échelle de la représentation du temps selon les niveaux scolaires. 209

Tableau 6,20: Corrélations item-item, item-scores d'échelle et coefficient Alpha de consistance interne de l'échelle de la représentation de l'avenir scolaire. 212

Tableau 6,21: Distribution des sujets de la cohorte I selon les scores de la représentation de l'avenir scolaire. 213

Tableau 6,22: Regroupement des scores obtenus par les sujets à l'échelle de la représentation de l'avenir scolaire. 213

Tableau 6,23: Répartition des sujets de l'échantillon selon leur représentation de l'avenir scolaire. 214

Tableau 6,24: Corrélations entre les items de la représentation de l'avenir scolaire selon les niveaux scolaires. . .215

Tableau 6,25: Corrélations entre les items et les scores d'échelle de la représentation de l'avenir scolaire selon les niveaux scolaires. 215

Tableau 7,1 : Résumé des hypothèses principales et des hypothèses principales modifiées. 222

Tableau 7,2 : Test de certains modèles log-linéaires. 232

Tableau 7,3 : Contribution relative de certains paramètres. 236

Tableau 7,4 : Contribution relative des triples interactions impliquant la variable "décision scolaire" (D). . . .238

Tableau 4,5 : Analyse du modèle log-linéaire réduit. 270

Tableau 7,6 : Contributions particulières de certains paramètres du modèle log-linéaire sélectionné. . . . 242

Tableau 7,7 : Résumé des hypothèses impliquant la variable "décision scolaire". 244

Tableau 7,8 : Décision scolaire selon la position sociale. 248

Tableau 7,9 : Décision scolaire selon le sexe. 252

Tableau 7,10: Décision scolaire selon la représentation du temps. .256

Tableau 7,11: Décision scolaire selon la représentation de l'avenir scolaire. 259

Tableau 7,12: Décision scolaire selon les notes scolaires. 263

Tableau 7,13: Décision scolaire selon le classement dans les voies d'apprentissage. 265

Tableau 8,1 : Résumé des hypothèses infirmées ou problématiques selon l'approche log-linéaire. 285

Tableau 8,2 : Etude, par la méthode tabulaire, de certaines associations non significatives ou problématiques selon la méthode log-linéaire. 287

Tableau 8,3 : Contributions partielles des associations problématiques et de la relation non significative (PN) selon la méthode log-linéaire. 288

Tableau 8,4 : Etude de la relation entre la représentation du temps et la décision scolaire sous l'éclairage de différents facteurs, dans la logique de l'approche tabulaire. 293

Tableau 8,5 : Etude de la relation entre la représentation de l'avenir scolaire et la décision scolaire sous l'éclairage de différents facteurs, dans la logique de l'approche tabulaire. 294

Tableau 8,6 : Etude de la relation entre la position sociale et la décision scolaire sous l'éclairage de la réussite scolaire, dans la logique de l'approche tabulaire. 296

Tableau 8,7 : Résumé des hypothèses secondaires confirmées selon l'analyse log-linéaire. 301

Tableau 8,8 : Rapport à l'avenir scolaire selon la représentation du temps. 303

Tableau 8,9 : La représentation du temps selon le rapport à l'avenir scolaire. 304

Tableau 8,10: La représentation de l'avenir scolaire selon la position sociale. 307

Tableau 8,11: La représentation de l'avenir scolaire selon les notes scolaires. 310

Tableau 8,12: Les notes scolaires selon le rapport à l'avenir scolaire. 312

Tableau 8,13: Les notes scolaires selon le sexe. 314

Tableau 8,14: Le classement dans les voies d'apprentissage selon le sexe. 316

Tableau 8,15: Le classement dans les voies d'apprentissage selon les notes scolaires. 319

Tableau 8,16: Le classement dans les voies d'apprentissage selon la représentation du temps. 321

Tableau 8,17: Le classement dans les voies d'apprentissage selon la représentation de l'avenir scolaire. 323

Autres tableaux: voir appendices A,B et C.

Liste des schémas

Schéma 5,1: Le modèle théorico-social reconstruit du processus décisionnel 153

Schéma 5,2: Relations entre les indicateurs des dimensions du contexte théorico-social du processus décisionnel 159

Introduction générale

S'il est désormais vrai que l'égalité des chances devant l'éducation tant promise par les réformes scolaires des dernières décennies, n'est atteinte que très partiellement, il n'en demeure pas moins que l'on se rend de plus en plus compte de l'existence d'un autre phénomène pour le moins étonnant. Il semble donc clair que non seulement l'organisation scolaire mise en place depuis la réforme n'a atténué que de façon très relative l'impact des conditions socio-économiques et culturelles sur la fréquentation scolaire, mais qu'elle a, de plus, imposé de nouveaux mécanismes qui structurent certaines formes traditionnelles d'inégalité et créent de nouveaux types de différenciation scolaire.

Même si cela était plus ou moins bien établi aujourd'hui, le destin scolaire des jeunes ne constitue pas moins encore un paradoxe dont l'explication réside, selon certains, dans ce qui se passe en dehors de l'école ou dans la conversion des rapports sociaux en des rapports scolaires mythificateurs; selon d'autres, le social et le scolaire contribuent ensemble au façonnement de la carrière scolaire et sociale des générations. Mais, d'une part et d'autre, comment s'effectue la transition de l'instance sociale à l'instance scolaire? A travers quel processus de médiation l'impact des instances sociales se combine-t-il à celui de l'institution scolaire pour produire des destins différenciés? L'individu subit-il sans broncher le jeu des structures ou intervient-il, et de quelle façon, dans le déroulement de

son sort?

A l'égard de ce questionnement, la théorie a autant d'importance que l'observation empirique. La théorie se doit de poser des frontières à même l'interrogation, d'ouvrir de nouveaux horizons et de préciser selon quelles modalités conceptuelles et dans quel champ social peut s'effectuer l'observation. Cette dernière a pour rôle de déterminer les limites et la portée de la validité empirique des propositions théoriquement justifiées.

Dans la première partie de notre rapport de recherche, l'approche théorique tentera de montrer comment, considérant une période scolaire définie, on peut appréhender le problème du destin scolaire comme relevant d'un processus de décision qui s'élabore dans le temps, processus dans lequel les acteurs concernés (les jeunes ou leur famille) jouent un rôle actif. Elle précisera comment les représentations sociales des jeunes peuvent constituer l'un des éléments du processus à travers lequel les conditions socio-économiques et culturelles peuvent se convertir en des attitudes individuelles, en des positions précises dans certaines filières scolaires et en des comportements scolaires. Elle dégagera enfin un schéma d'analyse et des hypothèses permettant la vérification des rapports théoriquement observés.

La deuxième partie définira la méthodologie d'analyses adoptée tout en faisant la présentation, la description et l'interprétation des données statistiques retenues à la lumière du cadre conceptuel défini.

PREMIERE PARTIE

LE PROCESSUS DE DECISION SCOLAIRE, SA PROBLEMATIQUE ET SON ARTICULATION DANS LE CHAMP THEORICO-SOCIAL

"Le destin s'écrit à mesure
qu'il s'accomplit, pas avant."
J. Monod

Introduction

S'il est admis que toute entreprise scientifique ne commence véritablement qu'avec la définition des préalables théoriques qui orientent la démarche du chercheur, la première étape que notre travail doit franchir consistera dans la position du problème d'investigation et dans la mise en place de celui-ci dans un cadre d'analyse approprié qui explicite les postulats, articule les concepts et énonce les hypothèses. Cette première partie comportera cinq chapitres.

Le premier chapitre pose le problème de l'orientation scolaire, de la troisième année du secondaire à la première année de l'enseignement collégial, comme relevant du processus décisionnel de l'acteur, processus qui sera

examiné selon les trois dimensions suivantes: poursuite d'une formation générale, orientation vers un apprentissage professionnel ou abandon de l'école. Il spécifie, par voie de conséquence, comment il est essentiel de définir le problème du processus de décision scolaire à l'intérieur d'un cadre d'analyse qui accorde à l'individu un statut actif lui attribuant une certaine conscience de ses préférences et une autonomie décisionnelle à la mesure de ses ressources. Le cheminement scolaire des élèves apparaît dès lors comme un processus cumulatif de décisions dans lequel les représentations sociales des jeunes, considérées comme éléments constitutifs de leur situation, semblent jouer un rôle auquel on s'est peu intéressé jusqu'à date. De là l'émergence de l'interrogation fondamentale portant sur l'impact que peuvent avoir les représentations sociales des élèves sur leur décision scolaire, interrogation qui fait l'objet de notre étude.

Une fois le problème posé et l'approche de Boudon apparue comme étant susceptible de rendre compte du processus décisionnel, le deuxième chapitre entame la présentation des postulats théoriques qui fondent cette approche. Ainsi, à partir du moment où l'acteur (individuel ou social) est identifié comme point de départ de la connaissance sociologique, la démarche de Boudon consiste à définir les qualités d'autonomie et d'intentionnalité attribuées à l'acteur et à démontrer leur ancrage dans la réalité où oeuvrent les agents. Mais comme l'entreprise sociologique ne s'arrête pas à l'exploration des actions individuelles, l'approche de l'auteur pose la question de la logique selon laquelle celles-ci s'agrègent pour constituer, sur le plan macro-sociologique, des phénomènes allant quelquefois à l'encontre des intentions initiales des individus (effets pervers). Deux types de logique sont ensuite décrits: logique fonctionnelle et logique d'interdépendance. Les

décisions scolaires relèvent de ce dernier type alors que la structure professionnelle s'articule selon la logique fonctionnelle. Une telle distinction permet à Boudon, à la fois, de récuser les interprétations purement déterministes, de jeter un éclairage nouveau sur des phénomènes liés à l'inégalité des chances et restés jusque là obscurs et de proposer un modèle d'analyse qui cerne plus adéquatement le problème des choix scolaires.

Le schéma théorique esquissé dans le troisième chapitre postule l'interprétation du processus de décision scolaire sur un double plan. Au niveau synchronique, l'explication consiste à attribuer à chaque position sociale un espace de décision limité. Ainsi, les jeunes (ou leurs parents) sont supposés choisir parmi les possibilités qui leur sont offertes (abandon, formation générale ou apprentissage professionnel), à chaque niveau scolaire, celle qui leur paraît la plus utile en tenant compte de leurs ressources et des coûts et des avantages qu'implique l'option choisie. Leurs notes scolaires (indicateur de l'héritage culturel au sens que lui donne Bourdieu) interviennent ensuite comme élément permettant l'anticipation des risques attachés à chaque stratégie. Au niveau diachronique, le modèle stipule le maintien, dans le temps, de l'impact de la position sociale (indicateur de la situation économique) et une importante baisse de l'influence de l'héritage culturel sur le cheminement scolaire des jeunes.

La discussion du modèle proposé par Boudon débouche, essentiellement, sur la mise en évidence, aussi bien sur le plan de la méthodologie que sur celui de la théorie, de son caractère réducteur et restrictif. Réduction de la rationalité de l'acteur à sa seule dimension économique, réduction du "capital culturel" aux notes scolaires, absence des représentations sociales des

jeunes, mise à l'écart de la division sexuelle du travail et de la division scolaire du savoir, apparaissent constituer les lacunes majeures du modèle théorique de Boudon. C'est pourquoi la critique, bien qu'elle ne mette pas en cause la validité du cadre d'analyse de Boudon, fait apparaître la nécessité d'y intégrer des éléments explicatifs complémentaires comme les représentations sociales des élèves, leur appartenance sexuelle et leur classement dans les voies d'apprentissage.

Le quatrième chapitre sera consacré principalement au concept de la représentation sociale. En effet, la préoccupation principale de ce chapitre consistera à définir la notion de représentation, à en dégager la genèse et les déterminants, à en préciser les dimensions tout en articulant le rapport entre cette notion et l'action en général et la décision scolaire telle que nous l'avons définie en particulier.

Enfin, le cinquième et dernier chapitre de cette partie abordera la reconstruction du cadre théorico-social général du processus décisionnel, la présentation du schéma d'analyse décrivant les rapports existant entre les variables retenues et l'énonciation des hypothèses qui feront l'objet de la vérification empirique qui sera menée dans la deuxième partie du rapport.

Chapitre I

Le processus de décision scolaire et sa problématique

"Notre anticipation déborde de nous-même sur les autres, elle les implique, elle les entraîne." J.M. Sutter

Des verdicts de plus en plus sévères sont posés, partout dans le monde, quant aux capacités réelles des politiques de l'égalité des chances devant l'éducation de réaliser les objectifs qu'elles s'étaient fixés et la réforme scolaire des années soixante au Québec ne semble pas échapper à ce genre d'évaluation (Dandurand et al., 1980). En effet, une fois passée l'exaltation devant les grands espoirs de l'équité scolaire promise, une fois admise l'idée de l'échec relatif de la réforme, ce sont les causes de l'insuccès de cette expérience, socialement coûteuse, que des chercheurs, des organismes sociaux et gouvernementaux tentent d'élucider.

Dès lors, quels que soient le cadre d'analyse que l'on adopte et les pistes d'investigation que l'on explore, un des problèmes majeurs qui ressort de la plupart des études et des rapports de recherches réside dans le

phénomène de l'abandon scolaire. Ce phénomène prendra vraisemblablement une allure plus dramatique encore dans les années à venir, compte tenu des restrictions budgétaires qui touchent de plus en plus les différents secteurs de l'éducation. Par ailleurs, s'il fallait identifier un des objectifs qui occupaient une place de première importance dans les politiques réformistes, ce serait bien celui de l'accessibilité à l'enseignement. Le Rapport Parent (1963) avait réclamé à cet effet que

> "Les écoles de la province de Québec doivent donc être accessibles à chaque enfant, sans distinction de croyance, d'origine sociale, de culture, de milieu social, d'âge, de sexe, de santé physique ou mentale"(Rapport Parent, T.I, p. 83), "et cela de l'école primaire jusqu'à l'université. L'éducation n'est plus, comme autrefois, le privilège d'une élite" (p.78).

Or, c'est justement sur ce plan que les critiques semblent mettre en évidence les limites du système mis en place par la réforme. Le phénomène de l'abandon scolaire prématuré s'érige ainsi en défiant à la fois la volonté des réformateurs, l'action des praticiens et les espérances des individus et des groupes sociaux.

Toutefois, il s'est passé un certain temps avant que l'on puisse saisir réellement l'ampleur et les conséquences sociales, économiques, politiques et psychologiques de l'abandon prématuré des études. Il a fallu de prime abord déterminer quelles étaient les proportions (1)*

---

* toutes les notes et les références bibliographiques sont données à la fin de l'ouvrage.

de ce phénomène. Ainsi, les études actuellement disponibles indiquent qu'environ 35% à 50% des jeunes québécois quittent l'école avant d'obtenir le certificat d'études secondaires (Morissette, D., 1981; Des Rivières, 1981; F.C.S.C.Q., 1977; Thébergе, 1976). Ces taux se comparent cependant à ceux déjà observés dans l'ensemble du Canada (Breton, 1972) et aux Etats-Unis (Herschaff, 1978).

On s'est de plus rendu compte que l'abandon scolaire, prématuré ou pas, coûte cher, très cher, à la société et aux individus concernés. Cela est inhérent au système d'appréciation de la formation scolaire exigée par le marché du travail. En effet, il n'est plus à démontrer que, dans la plupart des cas, la formation scolaire n'est vraiment rentable, du moins au niveau strictement économique, que si elle est sanctionnée par un diplôme. De là découle d'ailleurs la conséquence, plus ou moins admise, selon laquelle tout abandon, à quelque niveau scolaire que ce soit, avant l'obtention du diplôme postulé, constitue un déficit pour la collectivité et pour l'individu (Des Rivières, 1981).

Sur le plan financier, l'abandon scolaire semble absorber une part importante du budget global du ministère de l'éducation. Par exemple, le programme "service plus à l'étudiant", créé en 1976 par le ministère de l'éducation et mis en application depuis 1979 afin

de contrer l'abandon prématuré, requiert "10% du temps que l'enseignant doit donner à son école et représente 10% de la masse salariale" (Roy, 1981a, 1981b). Mais le coût économique prendrait des proportions beaucoup plus considérables si l'on tenait compte de tout ce que défraie la société en termes de masse salariale aux spécialistes de l'inadaptation scolaire et sociale, de budgets de recherche dans ce domaine, d'indemnités de chômage ou de "bien- être social" versées aux jeunes sans emploi, de mesures de sécurité contre la délinquance, etc.

Sur le plan individuel, l'abandon précoce des études semble avoir un impact négatif sur la carrière et la vie adulte en général de ceux et celles qui vivent cette expérience(Loranger,1981).

Il est donc pour le moins paradoxal, dans une société où l'on met tant l'accent sur l'importance de la formation scolaire et où l'on déploie tant d'efforts pour faciliter à tous l'accès et la réussite à l'école, que certaines catégories de jeunes continuent à déserter l'institution scolaire avant même de décrocher un diplôme leur permettant de mieux se tailler une place dans la structure professionnelle et sociale. A cet effet, une question se pose inéluctablement: qui abandonne prématurément et pourquoi?

A ce propos, on doit constater qu'une véritable course à la découverte de facteurs causant l'arrêt précoce des études s'est déclenchée depuis quelques années (Morissette, D., 1981). Il serait cependant très long de faire l'inventaire de toute la gamme des variables auxquelles on a eu recours pour expliquer le phénomène de l'abandon scolaire et les comportements connexes tels que l'absentéisme et l'échec scolaire. Néanmoins, trois ensembles de

facteurs peuvent être mis en évidence à titre d'exemple.

En premier lieu, de nombreuses études démontrent l'existence d'un certain déterminisme structurel du phénomène du décrochage. Ainsi, on s'accorde généralement à dire qu'en moyenne, les jeunes qui abandonnent ou qui sont susceptibles de le faire au cours de l'enseignement secondaire, proviennent plus fréquemment de milieux sociaux modestes et de familles de grande taille, davantage des écoles publiques, du secteur francophone plutôt qu'anglophone, plus souvent de la voie académique allégée, du programme professionnel court, etc. (Crespo et Michelena, 1977; Levesque, 1979, Deblé, 1980; Cournoyer, 1981; Boudon, 1973; Jencks, 1979; Husen, 1975; Bélanger et Roberge, 1981).

En second lieu, les caractéristiques socio-culturelles comme le sexe, les notes scolaires en tant qu'indicateur des aptitudes d'apprentissage, le quotient intellectuel, l'âge, etc., semblent avoir un effet sur la carrière scolaire des jeunes (M.E.Q., 1980; Crespo et Michelena, 1977; Laliberté, 1981; Ouellet, 1976; Girod 1971).

En troisième et dernier lieu, on semble s'intéresser de plus en plus à l'influence que peuvent avoir des facteurs liés aux attitudes et au système de représentations des élèves sur leurs comportements scolaires. Le phénomène de l'abandon prématuré s'avère ainsi associé à une représentation négative de soi, à un fort sentiment d'aliénation et à des attitudes de rejet de l'école (Deblé, 1981; M.E.Q. 1980; Loranger, 1981; Morrissette, R., 1981; Arzola, 1980). Le destin scolaire paraît également lié à l'image que se font les jeunes de la société (Rocher, 1981) et de leur avenir scolaire et socio-professionnel (Bourdieu et Passeron, 1970), à leur représentation du

temps (Tanguy, 1980), de la science et de la technologie (Levesque, 1976; Levesque et Sylvain, 1982; Grignon, 1971; Nuttin, 1980a 1980b) et à la représentation qu'ils ont de leur avenir scolaire (Bisseret, 1974).

Mais au delà de ces tentatives pour cerner les facteurs susceptibles d'affecter le cheminement académique de la clientèle scolaire, on remarque qu'une importante partie des travaux dans ce domaine accuse un manque d'effort de conceptualisation permettant des explications cohérentes (Morissette, D., 1981; Kifer, 1975; Boudon, 1973, 1977, 1979; Girod, 1977). Cette remarque s'applique davantage lorsqu'il s'agit d'études intégrant dans leur cadre d'analyse des variables qui relèvent de l'univers des attitudes et des représentations des jeunes. On a bien souvent tendance à se limiter à la description des relations binaires entre une variable donnée, ou une série de variables, et les comportements des jeunes écoliers (Boudon, 1973; Girod, 1977).

Par ailleurs, l'abandon scolaire est souvent considéré, surtout lorsqu'il s'effectue avant la fin de la scolarité obligatoire, comme un geste allant à l'encontre des intérêts particuliers de ceux-là mêmes qui le posent. En outre, on le définit, dans bien des cas, comme un acte individuel, isolé et sans rapport avec l'expérience scolaire et sociale de l'agent; dans d'autres cas, comme un comportement pathologique qu'il faut corriger. C'est de cette conception d'ailleurs qu'ont dérivé les projets coûteux et sans résultats concluants d'éducation compensatoire (Bélanger,M., 1974). L'élève qui met ainsi fin à ses études prématurément est perçu comme irresponsable de son acte et inconscient des conséquences de son comportement.

Ce type d'explication semble scientifiquement stérile et socialement coûteux et inutile. Il a conduit assez fréquemment à des erreurs d'interprétation et à des pratiques éducatives préjudiciables (Hurn, 1978; Cherkaoui, 1979). L'abandon scolaire n'est en réalité que la face la plus apparente du processus plus général de l'orientation scolaire où se forge, petit à petit au cours des années, le destin scolaire et social des jeunes. Le portrait robot du "décrocheur" déjà érigé par certains (M.E.Q., 1980) montre, même dans sa crudité, combien il est fondamental d'envisager ce phénomène dans l'ensemble de ses formes et de ses déterminations.

C'est pourquoi il nous paraît de plus en plus primordial que le phénomène d'abandon soit défini comme une décision que l'acteur (l'élève ou sa famille) prend dans la majorité des cas, de façon intentionnelle (Boudon, 1973, 1977, 1979; Cournoyer, 1981; Morrissette, D., 1981). Mais une telle définition ne présente que l'aspect statique du problème. Il faut admettre qu'en réalité l'acte de décision ne constitue que l'étape finale d'un processus dont il est nécessaire de déterminer les dimensions réelles et dont les racines remontent loin dans le temps (A.F.C.E.T., 1979; Stufflebeam, 1980).

L'intégration de l'abandon comme dimension du phénomène plus général de la décision scolaire et la définition de la décision scolaire comme étant un processus cumulatif qui s'élabore, étape par étape, dans le temps, répondent ainsi à une nécessité théorique sans cesse recherchée: celle de rompre avec la conception atomiste et a-historique de l'action humaine héritée de la métaphysique et de ses affiliées dont les théories classiques de l'organisation et les tendances psychologisantes. Une telle rupture permet d'éviter la fragmentation artificielle d'un enchaînement historique

relativement cohérent dont l'acte final (quitter l'école) n'en est qu'un élément, le plus apparent et le plus important certes, mais un élément qui prend forme dans le processus plus global de l'orientation scolaire et dans l'histoire personnelle comprise dans toutes ses dimensions sociale, économique, culturelle et socio-affective.

Dès lors, il nous semble socialement important et scientifiquement pertinent de poser le problème de la décision scolaire dans une perspective conceptuelle permettant une contribution originale à la compréhension de ce phénomène. C'est pourquoi, partant d'un cadre d'analyse qui postule la rationalité limitée (2) des acteurs, nous pouvons établir ce qui suit.

Si rationalité décisionnelle il y a, la décision que prennent les élèves, du secondaire III au CEGEP I, de suivre un programme général, une formation professionnelle ou d'abandonner l'école, doit se comprendre et être expliquée en fonction à la fois des conditions socio-économiques et scolaires, de certaines caractéristiques individuelles et des rapports que les jeunes entretiennent avec des éléments importants pour leur avenir tels la représentation qu'ils se font du temps et l'attitude qu'ils entretiennent à l'égard de leur avenir scolaire.

Cependant, une contribution originale à l'explication du problème de décision scolaire ne peut être qualifiée de telle que si elle tient compte des acquis dans ce domaine pour explorer davantage de nouveaux horizons. Or, étant donné que la majeure partie des travaux en sociologie de l'éducation a surtout été consacrée au décryptage de l'impact des facteurs socio-économiques, scolaires et individuels, étant donné que l'on possède déjà des informations

et des connaissances précises quant à l'influence de ces facteurs sur la carrière scolaire des jeunes et compte tenu, enfin, du potentiel explicatif et prometteur des représentations sociales déjà identifié par de nombreux auteurs (Coleman, 1966; Rocher, 1981; Chombart de Lauwe, 1971; Bourdieu, 1979a; Cherkaoui, 1979; Bertaux, 1977; Levesque, 1976, etc.), potentiel qui reste peu exploré et très peu intégré à un cadre d'analyse cohérent, nous nous sommes particulièrement intéressé aux effets que peuvent avoir les représentations sur les décisions scolaires de la clientèle des écoles francophones.

La question fondamentale de notre étude doit donc être posée de la manière qui suit: de quelle manière les représentations interviennent-elles dans les décisions que les jeunes prennent lorsqu'ils se trouvent devant les possibilités soit d'acquérir une formation générale, soit de s'orienter vers un apprentissage technique, soit, enfin, de mettre un terme, provisoirement ou définitivement, à leurs études? Autrement dit, jusqu'à quel point les décisions que les jeunes d'une même cohorte prennent, du secondaire 3 au CEGEP 1, relativement à leur cheminement scolaire, sont-elles dépendantes des rapports qu'ils ont au temps et de la représentation qu'ils se font de leur avenir scolaire?

Il est entendu que d'autres interrogations viendront nuancer celles que nous venons de poser et que d'autres dimensions de la réalité dans laquelle se déroule le processus de décision scolaire doivent figurer dans le modèle explicatif, sans quoi aucune interprétation valide ne pourra être avancée. A cet égard, notre thèse principale s'énonce de la manière qui suit.

Il existe, selon des modalités théoriques et méthodologiques à définir,

une certaine correspondance entre le type de représentations auxquelles adhèrent les jeunes et les décisions scolaires qu'ils prennent. Cette relation revêtira cependant des significations particulières selon la position sociale, le sexe, les résultats scolaires et la voie académique d'apprentissage si ces éléments sont retenus comme indicateurs pertinents des dimensions de la situation où la décision est prise.

La définition du cheminement scolaire des jeunes comme étant un ensemble de décisions qu'il revient aux élèves ou aux parents de prendre, pose d'emblée un problème d'ordre philosophique sur lequel toute construction théorique doit prendre appui au préalable. C'est un problème qui se rapporte aux deux dimensions, "action" et "connaissance", de l'être humain, dimensions dont l'une renvoie nécessairement à l'autre.

La première soulève, à notre avis, la question classique du déterminisme et de la liberté de l'agir humain. Dans quelle mesure les individus peuvent-ils choisir ou décider librement? Dans quelle mesure leurs actions ne sont-elles pas le résultat de causes extérieures, indépendantes de leur volonté et n'échappent-elles pas à leur contrôle? Comment définir en fait la liberté? Quel est le champ et quelles sont les limites d'une action libre? Comment reconnaître et distinguer les comportements libres de ceux qui ne le sont pas?

La dernière question renvoie directement à la deuxième dimension de l'action. Les interrogations soulevées à ce niveau touchent au rapport entre raison ou connaissance et action. Jusqu'à quel point les actions, les choix ou les décisions tiennent-elles compte du maximum d'informations disponibles dans

la situation où elles sont prises? Autrement dit, dans quelle mesure les individus sont-ils conscients des intérêts et des buts qu'ils poursuivent, des possibilités qui leur sont offertes et des limites imposées à leur réalisation? En un mot, les acteurs sociaux agissent-ils rationnellement? Que signifie au juste "agir rationnellement"? Quelle est l'étendue et quelles sont les frontières de la rationalité? Selon quelles modalités pouvons-nous dire que telle décision est rationnelle et que telle autre ne l'est pas?

Il faut le noter tout de suite: le rapport entre liberté et raison ou connaissance a vacillé historiquement entre deux positions extrêmes mais, à notre avis, complémentaires. Soit que la raison est condition de toute liberté en ce sens qu'elle représente l'outil de connaissance privilégié dont dispose l'homme. Elle constitue, par conséquent, une sorte de lumière qui le guide et le libère de l'inconnu. La connaissance entraîne la libération (3) (Popper, 1969). Soit que la liberté est posée comme préalable à tout savoir. Seul un être libre est susceptible d'entreprendre une démarche de cognition (4).

Les deux positions remontent aux premiers philosophes grecs. La première a vu probablement le jour dans les écrits de Platon, s'est davantage précisée chez Aristote et a pris sa forme la plus complète, en sciences sociales, dans le rationalisme économique classique. La deuxième trouve vraisemblablement sa première expression dans la pensée de Parménide et sa formulation la plus accomplie chez Schilling (5), chez Hegel et dans les tendances phénoménologique, existentialiste et herméneutique.

Si nous avons fait ce petit détour c'est, d'une part, parce que les réponses sociologiques à notre problème ont été marquées par la controverse

philosophique et, d'autre part, parce que liberté et rationalité représentent deux concepts clés que nous trouverons à la base de notre démarche théorique. Il a donc fallu en tracer, brièvement du moins, les liens.

Si nous posions à nouveau la question: les acteurs sociaux agissent-ils librement et rationnellement? Traditionnellement deux types idéaux d'interprétation sociologiques se présentaient: soit considérer l'individu comme libre et maître de son destin, de son action et de ses choix, soit le "traiter" comme étant le produit de son environnement physique et social et déduire, par voie de conséquence, que son comportement n'est qu'un simple effet des structures et des circonstances socio-économiques qui l'entourent. Dans le premier cas, on infère que les individus prennent des décisions et effectuent des choix conformément à leurs intérêts, à leurs buts, à leurs besoins et à leurs préférences. On reconnaît ici grossièrement la sociologie phénoménologique et existentialiste. Dans le second cas, on soutient que ce sont primordialement les conditions structurelles (classe sociale d'appartenance, sexe, milieu géographique, infrastructure scolaire, etc.) qui forcent les acteurs à prendre une décision plutôt qu'une autre. Les individus n'agissent, en général, ni librement ni rationnellement. Il s'agit ici des trois courants qui dominent la majeure partie de la sociologie: le positivisme, le fonctionnalisme et le structuro-fonctionnalisme.

Appliqués au problème de notre étude, ces deux types idéaux pourraient adopter l'une ou l'autre des interprétations suivantes: les étudiants (ou leurs parents) sont en général libres de choisir l'option scolaire qu'ils préfèrent en connaissant les avantages et désavantages de leur décision. Ou, inversement, les jeunes sont en général forcés d'opter pour l'arrêt des études

ou pour un programme de formation plutôt que pour un autre étant donné qu'ils se trouvent dans des conditions qui les obligent à se comporter ainsi.

Les deux perspectives nous paraissent inacceptables et insuffisantes parce qu'elles se fondent sur une conception unidimensionnelle de la réalité sociale définie, dans un cas, comme le produit uniquement des volontés des acteurs ou, dans l'autre, comme la seule combinaison de structures étrangères aux intentions et aux préférences de ceux qui les habitent. On assiste ainsi à l'idéalisation du libre arbitre de l'acteur (6), d'un côté, et à la réification des structures, de l'autre. Nous connaissons assez bien les conséquences néfastes de telles interprétations sur l'action politique et sur les pratiques éducatives pour éviter l'impasse à laquelle elles conduisent logiquement.

Il nous paraît donc fondamental qu'une compréhension plus réaliste du processus de décision scolaire place celui-ci dans une perspective tenant compte à la fois des préférences et des buts des acteurs et des contraintes structurelles et individuelles imposées à leur décision. Celle-ci doit être entendue comme l'étape finale d'un processus à trois dimensions (lesquelles ont été précisées plus haut) dont il faut expliquer l'évolution dans le temps. Compte tenu des justifications avancées, il faudrait de prime abord savoir si les représentations que se font les élèves du temps et de leur avenir scolaire permettent de mieux comprendre les choix scolaires qu'ils font. Comment, par exemple, les représentations agissent-elles sur le processus de décision scolaire? Influent-elles de la même manière sur les choix des étudiants de positions sociales, de sexes, de rendements scolaires et de voies académiques différents? Différencient-elles les comportements d'étudiants de la même appartenance sociale, du même sexe, ayant des notes académiques semblables ou

étant engagés dans la même voie d'apprentissage?

Etant donné les questions que nous posons et les exigences théoriques dont nous tenons compte, le cadre d'analyse conçu et mis à l'épreuve par Boudon nous semble représenter, moyennant quelques modifications, la voie la plus appropriée à notre étude.

Conclusion

Ce chapitre a posé le phénomène de l'abandon et celui de l'orientation scolaire comme dimensions d'une même problématique plus globale, celle d'un processus de décision qui s'élabore et évolue, étape par étape, sous les conditions socio-économiques, scolaires, culturelles et socio-affectives dans lesquelles il est produit.

Dès lors, la décision scolaire nous est apparue comme une action à triple dimension. L'élève est ainsi amené, à chaque point donné du système scolaire où il doit choisir, à prendre la décision de mettre fin à sa scolarité à ce niveau, de se diriger vers le secteur de formation générale ou de s'engager dans l'apprentissage professionnel. Mais le choix que font les jeunes à chaque stade de leur cursus scolaire ne constitue en fait que le couronnement de projets, d'intérêts, de préférences et de rapports au temps et à l'avenir scolaire, conçus et mûris tout au long de l'apprentissage académique et de l'expérience sociale et scolaire.

C'est pourquoi nous nous sommes imposé une triple orientation théorique: 1) rompre avec une conception atomistique de l'action qui ramène celle-ci à

une seule de ses dimensions; 2) exclure de notre champ d'interprétation les perspectives individualistes qui érigent le "libre arbitre" de l'individu comme l'unique principe d'investigation en laissant dans l'ombre l'ensemble des déterminants de son action et repousser les théories déterministes qui font abstraction des qualités d'intentionnalité et d'autonomie relative de l'acteur; 3) insérer l'agent social dans un cadre conceptuel plus réaliste qui lui restitue ses attributs fondamentaux et pose son action dans l'ensemble de ses déterminations.

L'originalité de notre contribution consiste ainsi à définir ce rapport peu connu qui lie le système de représentations aux "comportements" scolaires des jeunes en tenant compte des connaissances déjà acquises et en intégrant le tout dans le modèle d'analyse de Boudon, tel qu'il sera présenté, discuté et reformulé tout au long des chapitres qui suivent.

Chapitre 2

De l'acteur et des systèmes d'interaction et leur logique

"Tout nous invite à ménager dans le système une part à l'intervention humaine."
F.Jacques,1980

"Le but en vue duquel on agit est d'une certaine manière impliqué dans la production de la chaîne des phénomènes."
C. Taylor,1964

Le choix d'une théorie doit répondre à l'exigence globale de son adéquation à l'égard du problème étudié. L'adéquation signifie en même temps que la théorie contienne des propositions générales concernant le phénomène à l'étude, que le potentiel explicatif de ses propositions ait déjà été démontré et, qu'enfin, le champ qu'elle couvre soit à la fois assez précis pour ne pas donner lieu à toutes sortes d'interprétations et assez ouvert pour permettre la formulation de nouvelles hypothèses et leur validation.

Le cadre conceptuel élaboré par Raymond Boudon (1973, 1977 et 1979) nous semble représenter la perspective d'analyse la plus appropriée à l'investigation du problème des choix scolaires comme phénomène relevant du champ décisionnel des acteurs et ayant des répercussions sur le plan macrosociologique (inégalités scolaires et sociales). La théorie de Boudon

offre en effet un ensemble de concepts et d'hypothèses susceptibles de rendre compte d'une bonne part des variations dans les décisions scolaires (Girod, 1977; Massot, 1979). Tout en étant relativement formalisée, elle demeure basée sur de vastes enquêtes nationales et internationales. Par ailleurs, elle se caractérise par une souplesse qui rend possible l'intégration, dans les "espaces de décision", de nouveaux éléments susceptibles de conditionner les décisions scolaires des jeunes (Tréanton, 1975, pp.100-101) tels les représentations sociales, l'appartenance sexuelle et le classement dans les voie d'apprentissage.

De plus, l'approche de Boudon intègre de façon cohérente, aussi bien sur les plans synchronique que diachronique, les deux niveaux de l'analyse sociologique: les niveaux micro et macrosociologique. A la base, méthodologiquement parlant, on retrouve l'acteur au centre de la préoccupation sociologique. On est confronté à un énoncé de principe: l'acteur est complexe et doté d'attributs lui permettant, dans des situations de choix, de décider et de choisir. Concomitamment, on retrouve l'acteur impliqué dans des systèmes d'interaction et dans des situations où il fait usage de ses propriétés. Les propriétés individuelles sont ici encadrées par les situations sociales dans lesquelles interagissent les acteurs. Les conditions de choix et de décision se trouvent ainsi définies de façon plus précise dans le système d'interaction où sont engagés les agents.

Si par ailleurs le premier niveau (microsociologique) d'analyse permet de saisir les motifs qui incitent les acteurs à agir de la manière dont ils le font, c'est seulement au plan macrosociologique que l'on peut émettre des propositions sur le sens de leur action, cette fois-ci non pas comme

"comportement" individuel, mais comme phénomène social qui dépasse la volonté et l'intention initiales des acteurs individuels.

L'adoption du cadre d'analyse de Boudon pour l'examen de notre problème de recherche nous paraît justifiée. C'est pourquoi le présent chapitre sera consacré à la présentation de ses principes et concepts fondamentaux. Il y sera principalement question du statut que réserve cette approche à l'acteur (individuel et social), des propriétés qu'elle lui attribue et, enfin, de l'ancrage de ces propriétés dans les positions sociales qu'occupent les individus et dans la logique spécifique qui structure les différentes situations d'interaction.

DE L'ACTEUR

La préoccupation soutenue de Boudon de considérer l'acteur ou l'action individuelle comme "l'atome logique" de l'analyse sociologique (1977, pp.57, 252; 1979, pp.33,37) pose, à première vue, un paradoxe: pourquoi une approche sociologique doit-elle prendre comme point de départ l'analyse des "comportements"(1) individuels? N'est-ce pas là le domaine réservé traditionnellement aux différents domaines de la psychologie et de l'économie?

On aura vite compris qu'il ne s'agit en fait que d'une contradiction apparente lorsqu'on aura saisi l'usage que fait Boudon du concept d'acteur (ou d'action) et le statut qu'occupe ce dernier dans le modèle général de l'action.

Boudon affirme que la théorie qu'il a utilisée dans l'étude des décisions

scolaires appartient à la famille des paradigmes interactionnistes de type wéberien (1977, p.232). Et, comme dans toute construction théorique, il fallait trouver un point d'appui, un point qui soit en fait assez solide, c'est-à-dire d'une évidence acceptable, pour y reposer et y agencer les éléments de tout le système conceptuel. C'est pourquoi l'action individuelle ou le phénomène singulier, selon la terminologie de Boudon, doit comme unité de base fonder méthodologiquement l'investigation sociologique (Boudon, 1979, p.60 et ss.). Le raisonnement de Boudon s'enchaîne ensuite de la manière suivante.

Si l'on considère l'action collective ou les phénomènes sociaux comme résultant de l'agrégation de "comportements" individuels, il s'ensuit que pour comprendre les problèmes sociaux il faille de prime abord saisir le sens de l'action individuelle. Envisagée comme objet sociologique, cette dernière se définit comme "un comportement orienté vers la recherche d'une fin" (Boudon, 1977, p.191), d'une part, et comme ayant un champ individuel et social dans lequel elle s'effectue sans être totalement freinée ou entravée par les obstacles de l'environnement, d'autre part (Idem, p.195).

Appelons donc action tout comportement doté d'intentionnalité et d'un degré quelconque (à définir) de liberté. Appelons acteurs ou agents sociaux les individus qui effectuent une telle action. Le premier jalon d'un modèle théorique possible est de postuler que si les acteurs disposent d'une certaine liberté de choix et de décision, il est raisonnable d'imaginer qu'ils choisissent et décident en tenant compte de leurs intérêts et préférences et non le contraire. C'est justement dans ce sens que l'on peut qualifier les acteurs de "rationnels"(2).

Les intérêts et les préférences des agents sociaux émanent de l'état de leurs besoins. Ces derniers, il faut le préciser tout de suite, sont décalqués sur une conception économiste de l'acteur (Boudon, 1979, p.209). L'extrapolation du concept de besoin est cependant adaptée à son nouveau domaine. Ainsi, l'homo sociologicus, tel qu'il se présente dans la théorie de Boudon, est calculateur. Lorsqu'il se trouve confronté à une situation où il a à prendre une décision, il envisage les possibilités qui lui sont offertes, il compare les coûts et les avantages qu'implique chaque alternative et choisit en général celle qui comporte en moyenne le moins de coûts et de risques et qui garantit le plus d'avantages. Toutefois, cette évaluation que font les acteurs ne se limite pas à la dimension économique de leur décision. Celle-ci est au centre de leurs préoccupations, certes, mais d'autres intérêts tels le prestige social, le pouvoir, la gratification, les considérations sociales etc., motivent les choix qu'ils font et les décisions qu'ils prennent. L'attribution par Boudon d'une "rationalité économique" à l'homo-sociologicus a sans doute suscité la majeure partie des critiques adressées à son approche. Nous reviendrons sur cette évaluation que font les agents (et ses liens avec le processus décisionnel) ainsi que sur la critique de l'emploi de ce concept.

Pour le moment, suivons le raisonnement de Boudon et constatons qu'une fois énoncé le principe d'intentionnalité et d'autonomie de l'action, il faut montrer comment se fait son ancrage dans les situations d'interaction où sont impliqués les agents. Ceux-ci peuvent en fait se retrouver dans deux espaces d'interaction inter-reliés mais relativement indépendants: une sphère privée et une sphère sociale (Boudon, 1977, pp. 245-46). Selon qu'il est envisagé dans l'une ou l'autre sphère, le champ décisionnel de l'acteur se trouve plus ou moins grand.

Dans le premier cas, l'individu peut adopter librement les "comportements" qu'il désire sans "consulter autrui" (1977, p.246). Autrement dit, l'acteur n'est lié ici par aucun contrat aux autres agents. Dans le deuxième cas, il se trouve à jouer un rôle ou un ensemble de rôles plus ou moins bien définis. Il est lié dans son action aux autres acteurs. Mais comme les rôles ne sont jamais définis de manière univoque, l'agent dispose dans la majorité des situations d'une "marge d'interprétation plus ou moins large selon le cas" (1977,p.246). Il s'ensuit que, quelle que soit la situation où il se trouve, l'acteur dispose toujours d'un champ décisionnel plus ou moins grand. Il n'y a donc aucune raison pouvant justifier l'exclusion, du domaine de la sociologie, du principe fondamental de la liberté de l'acteur. Certes, écrit Boudon, "les situations de choix forcé existent. Il n'est pas question de le nier. Mais elles représentent des cas limites. Y voir un cas typique ou général relève de l'ivresse métaphysique ou idéologique (3)"(1979, p.247). Il n'existe donc pas, selon l'auteur, d'argument assez convaincant pour reléguer du domaine des sciences sociales l'évidence selon laquelle les acteurs poursuivent, en général, la réalisation d'intérêts individuels. Il existe des cas où les individus sont inconscients de leurs intérêts, des situations qui les forcent à faire des choix contraires à leurs préférences, mais ils ne représentent que des cas isolés.

On assiste donc à un premier niveau d'ancrage du postulat de liberté et d'intentionnalité de l'action dans la réalité des acteurs, que cette dernière soit envisagée dans sa dimension privée ou sociale(4).

Un deuxième niveau d'ancrage de l'acteur (et de ses attributs) est, sans doute, de le poser dans un espace social où il occupe une place hic et nunc.

Boudon (1973) emprunte à Keller et Zavalloni (1962) le concept de "position sociale" sans par ailleurs définir de façon satisfaisante cette notion qui relève, selon lui, du "bon sens" (1973, p.58) ou qui est "d'une évidente banalité" (Idem, p.129). Boudon postule donc, sans l'expliquer, la distribution des acteurs dans la hiérarchie des positions sociales considérée comme donnée (Massot 1979; Favre 1980).

Il serait par conséquent pertinent pour notre propos d'expliciter davantage la signification du concept de position sociale. Cependant, nous ne ferons ici que mettre en évidence ce à quoi réfère, de manière parfois tacite, cette notion chez Keller et Zavalloni (1962) et chez Boudon.

1. Position sociale et décision scolaire

De façon générale, la position d'un objet désigne son emplacement, dans un espace défini, par rapport à d'autres objets de même nature. Toutefois, selon les critères de classification que l'on utilise, notre objet peut occuper différentes places selon le nombre de points qu'il obtient dans chacun des critères. Supposons que l'objet dont il est question soit une voiture. On pourra chercher à connaître son degré de résistance au choc, la durabilité de sa mécanique, la puissance de son moteur, son confort, etc.; il est vraisemblable qu'elle prendra des positions différentes dans chacun des tests qu'elle subira. Elle peut, par exemple, être puissante du point de vue moteur mais de carrosserie peu solide, très confortable mais consommant plus d'énergie qu'une autre ou économique mais peu durable, etc..

Il est possible certes, dans le domaine du social, d'opérer sur les

agents sociaux des classifications de ce genre en utilisant un critère comme le revenu, le niveau d'éducation, la profession, le degré d'intelligence ou de réussite scolaire, par exemple ou un ensemble de critères à la fois. Mais il est vraisemblable que la position occupée par les acteurs dans une classification puisse être liée aux places qu'ils détiennent dans d'autres classements. Et c'est là un des problèmes de notre civilisation que soulève J. Rivel (1977) en affirmant qu'il suffit "d'être démuni par rapport à une échelle pour l'être par rapport à toutes, tant elles sont socialement liées" (p.166).

Si les données empiriques, indépendamment de la perspective théorique où elles sont insérées, tendent à confirmer cette observation qui relève du "bon sens", on ne doit cependant pas conclure que les plus désavantagés cherchent à maintenir leurs désavantages comme le laissent croire certaines conclusions de Hyman (1953), Lipset et Bendix (1959) et Parsons (1959). Ces auteurs affirment en effet que les classes populaires manquent d'ambition et manifestent peu d'intérêt pour la réussite sociale et scolaire comparativement aux classes moyennes . De telles affirmations sont basées sur une interprétation erronée des données observées. En réalité, pensent Keller et Zavalloni, cette interprétation ignore que les individus placés inégalement sur l'échelle de positions sociales se trouvent par le fait même situés à des distances plus ou moins grandes par rapport à un objectif donné(5). C'est pourquoi, écrivent Keller et Zavalloni

> "pour mesurer le degré d'ambition d'un individu, il faut donc tenir compte de l'écart qui le sépare du but à atteindre. En effet, la motivation à réussir ne varie pas, comme on l'admet trop souvent, en fonction de l'objectif visé, mais de la distance à parcourir pour atteindre celui-ci" (1962,p.3)

Si, par ailleurs, la distance, au sens physique, entre les points "A" et "B" se mesure par l'effort ou l'énergie que l'on déploie pour se déplacer de l'un à l'autre, la distance sociale qui nous sépare de l'objectif que l'on poursuit peut être supputée en termes de coûts, d'avantages et de risques économiques et sociaux qu'exige la réalisation d'un tel objectif.

Supposons, pour donner un exemple simple, que l'on veuille comparer les choix scolaires des enfants issus de deux catégories de positions sociales. Désignons par (C1) la catégorie d'individus les plus désavantagés au sens large du terme et par (C2) celle des individus se plaçant approximativement au centre de l'échelle de la hiérarchie sociale. Supposons qu'il existe, à un niveau scolaire donné, deux possibilités de scolarisation: (S1) s'arrêter à la fin du secondaire et (S2) détenir un diplôme universitaire. Admettons ensuite qu'il faille, pour occuper une position sociale désirée, au moins obtenir le niveau scolaire y conduisant. Imaginons que (S1) permet d'atteindre (C1) et qu'avec (S2) on peut accéder à (C2). Et présumons enfin que les enfants des deux catégories sociales et/ou leurs parents fassent cette liaison entre niveau scolaire et position sociale. La question qui se pose est la suivante: quelle serait la décision la plus probable que prendraient les enfants des deux catégories de positions sociales se trouvant devant l'alternative d'arrêter au niveau secondaire ou de continuer leur scolarité jusqu'au niveau universitaire?

Conformément à la définition de la notion de distance sociale relative, les enfants appartenant aux deux positions sociales se trouvent à des portées inégalement différentes de chacun des objectifs. Atteindre le niveau scolaire (S1) permet à une grande partie des jeunes de (C1) de gagner un revenu proche

de celui de leurs parents et de rester intégrés à leur milieu familial et social. En outre, si les individus de (C1) disposent de ressources financières plus limitées, un investissement à court terme dans l'éducation de leurs enfants est plus rentable que le placement à long terme que requièrent les études universitaires (6). De même, si les études universitaires n'étaient pas chose courante dans ces milieux, quiconque déciderait d'aller au-delà de ce qui se fait habituellement dans son entourage, pourrait se voir exposé à l'exclusion de son cadre familial et social en entraînant, par voie de conséquence, la désintégration de celui-ci (Bourricaud, 1977; Keller et Zavalloni, 1962; Boudon,1973,p.66). On peut donc estimer, étant donné les raisons évoquées et bien d'autres, que la stratégie la moins coûteuse et la plus avantageuse, économiquement et socialement pour les enfants de positions sociales inférieures est celle d'arrêter leur scolarité au niveau le plus utile pour eux, c'est-à-dire (S1) dans notre exemple (7).

Par contre, des raisons tout à fait différentes peuvent amener les enfants des catégories de (C2) à choisir l'autre alternative. Par exemple, mettre fin aux études au niveau (S1) exposerait ces enfants au "risque (8) de descendre dans l'échelle sociale" et les marginaliserait par rapport à cette habitude des classes moyennes (C2) où la fréquentation des institutions universitaires "est devenue la règle ordinaire" ou " la chose qui se fait" (Keller et Zavalloni, 1962, p.4). Par ailleurs, ces familles disposent de ressources financières plus considérables et peuvent, par conséquent, investir à plus long terme dans l'instruction de leurs enfants. Il semble donc évident que la stratégie la plus pertinente, c'est-à-dire la moins coûteuse, la plus avantageuse et comportant le minimum de risques, est celle qui consiste à ne pas s'arrêter au niveau secondaire mais plutôt à viser l'obtention d'un

diplôme universitaire.

On retrouve ainsi, au bout d'une chaîne causale, plus ou moins établie, plus ou moins rigoureuse, la décision scolaire en tant que cas particulier de l'activité sociale des acteurs. La position sociale détermine le type de besoins ressentis hic et nunc (Silverman, 1975) qui déterminent à leur tour la probabilité de choisir, dans le champ du possible, une voie plutôt qu'une autre.

Selon Keller et Zavalloni (1962, pp. 7-11), il semble exister un assez large consensus entre les différentes approches sociologiques sur le fait que dans les classes populaires c'est la sécurité économique qui préoccupe les individus alors que le désir de pouvoir et de prestige social retient surtout l'attention des classes moyenne et supérieure. Les deux auteurs s'appuient sur de nombreux travaux pour avancer une telle affirmation. Bourdieu (1966, 1979a) arrive à la même conclusion en décryptant de vastes enquêtes sur la consommation. Les classes populaires semblent se comporter selon le principe du "choix du nécessaire" c'est-à-dire l'utile ou le "pratique", le "simple", le "modeste" ou "l'économique" (Bourdieu, 1979a,p.441). Bourdieu rejoint ici étrangement Boudon. Ses analyses des comportements des consommateurs de classes populaires, aussi bien sur le plan des choix des dépenses quotidiennes que sur celui des goûts artistiques et vestimentaires, révèlent les formes les plus subtiles par lesquelles s'exprime la rationalité de ces milieux, rationalité qui fonctionne à l'utile.

Par contre, les classes moyenne et supérieure sont davantage, comme le démontrent, entre autres, Keller et Zavalloni (1962,p.8) en quête de prestige

social et de pouvoir, ce qui n'exclut nullement la réalisation de la sécurité économique.

Il n'est donc pas étonnant, pour continuer la critique formulée par Keller et Zavalloni et reprise par Boudon (1973), que les enfants des classes populaires abandonnent l'école plus tôt que ceux des autres classes. Ceci ne dénote aucunement un manque d'intérêt pour l'apprentissage scolaire ni une motivation moindre pour la réussite sociale. L'abandon ou la poursuite des études au-delà d'un certain niveau apparaissent davantage comme un choix qui s'effectue en fonction des besoins et des intérêts que l'individu cherche à réaliser selon les ressources dont il dispose, c'est-à-dire selon sa position sociale.

Au bout du compte, nous ne sommes plus devant un individu abstrait, mais en face d'un acteur qui se meut dans une sphère sociale où il occupe une place déterminée. La liberté et la rationalité de l'agent opèrent ainsi dans le champ des possibles qui s'ouvrent à lui. La liberté et la rationalité ne se définissent donc plus dans l'absolu, mais relativement à l'espace social qu'occupe l'acteur, espace qui peut être induit du niveau de fortune et du degré de pouvoir et de prestige qu'il détient. C'est ultimement ce qu'entend Boudon par liberté limitée et par rationalité limitée ou intentionnalité de l'acteur. Les décisions scolaires apparaissent ainsi comme des choix qui s'opèrent en fonction de l'opportunité de chacune des possibilités pour des individus placés inégalement sur l'échelle des positions sociales et cherchant, par voie de conséquence, la réalisation de besoins différents (9).

En vertu de ce qui précède, on peut retenir un premier jalon pour une

théorie de la décision scolaire telle que contenue dans la pensée de Boudon. Ce jalon prend la forme d'un principe, celui de "l'individualisme méthodologique" dont Boudon fait la pierre angulaire de son approche sociologique.

> "Ce principe, écrit-il, signifie (au sens large où je le prends ici) que le sociologue doit se faire une règle de méthode de considérer les individus ou acteurs individuels inclus dans un système d'interaction comme les atomes logiques de son analyse" (1979, pp.61-62)

Analytiquement, ce principe méthodologique implique, comme nous l'avons vu dans cette section:

> A) Que l'on définisse, derrière les actions, les intentions qui les motivent ou, en d'autres mots, les intérêts ou les objectifs que poursuivent les acteurs.
>
> B) Que l'on prenne les "comportements" individuels comme des décisions pragmatiques par lesquelles les agents cherchent à adopter en général la stratégie la plus utile pour eux, c'est-à-dire la moins coûteuse et comportant le plus d'avantages et le moins de risques au point de vue économique et social.
>
> A) Que l'on considère les buts recherchés et les stratégies adoptées par les acteurs sociaux comme des choix que ceux-ci effectuent en fonction de la distance sociale qui les sépare des différentes possibilités ou en fonction de leur position sociale.

Une fois que l'action individuelle ou le phénomène singulier est fixé comme principe d'analyse et d'interprétation, il faut déterminer selon quelles formes s'organisent et se prêtent à l'observation les "comportements" d'individus se trouvant dans des situations d'interaction. Plus précisément, il faut se demander quelle est la logique qui sous-tend les rapports qui

s'établissent entre les acteurs impliqués dans une structure concrète d'action (ou d'interaction)?

C'est essentiellement à cette question que tentera de répondre la prochaine section.

DES SYSTEMES D'INTERACTION ET DE LEUR LOGIQUE

L'agent social se trouve quotidiennement amené à poser des gestes, à faire des choix, à prendre des décisions, que ce soit sur des plans qui le concernent personnellement ou dans le cadre des rôles qui lui sont dévolus socialement. Dans tous les cas, l'acteur est impliqué dans des rapports avec les autres. L'ensemble des interactions qui se déroulent entre les agents sociaux constitue la trame de ce qu'il est convenu d'appeler la vie sociale.

Si, comme nous l'avons affirmé précédemment, la compréhension des phénomènes sociaux doit passer par l'analyse des actions individuelles, ces dernières ne peuvent être saisies, à leur tour, qu'à l'intérieur d'un système d'interaction défini. Tel est au moins le deuxième principe posé par Durkheim et soutenu par Boudon, principe "selon lequel les actions des individus ne peuvent être comprises que par référence au contexte social à l'intérieur duquel ils se placent, ou, plus exactement que par référence à la structure du système d'interaction auquel ils participent" (Boudon, 1979, p. 31).

Dissipons tout de suite un éventuel malentendu: avancer que les "comportements" des acteurs ne prennent leur sens que dans un système d'interaction défini au préalable ne signifie pas que celui-ci "détermine en

aucune manière" lesdits comportements. Car "chacun des acteurs, selon sa personnalité, ses attitudes à l'égard du risque, ses ambitions, son information sur les données de la situation (...) s'efforce de prendre la décision la plus convenable au vu de ses intérêts tels qu'il les conçoit. Aucune programmation préalable ne lui dicte son comportement" (Idem, p.32).

L'affirmation de ce deuxième principe implique une conséquence majeure au plan de la théorie. Il s'agit de définir, au moins à dessein, les formes les plus générales dans lesquelles s'organisent et se structurent les rapports sociaux. Boudon parle dans ce cas de systèmes d'interaction. La présente section doit donc élucider cette première question: selon quel mode, dans quelle forme ou dans quelle logique se présentent les rapports sociaux ou, si l'on préfère, l'interaction sociale?

Ainsi, si l'on se rappelle la distinction établie par Boudon entre les "comportements" relevant du domaine public ou social et ceux qui appartiennent à la sphère privée de l'acteur, on peut définir, sur la base de cette démarcation, 2 types de systèmes d'interaction: des systèmes fonctionnels et des systèmes d'interdépendance (Boudon, 1979, chapitres III et IV).

1. Les systèmes fonctionnels

Sont dits fonctionnels les contextes d'interaction dans lesquels les acteurs sont liés "entre eux par des rôles définis (au moins partiellement) de l'extérieur et considérés par eux comme des données" (Idem, p.58). Mais les rôles ne sont jamais définis de façon si précise qu'ils enlèvent toute liberté d'interprétation à l'acteur. Boudon écrit:

> "Quel que soit le degré de minutie avec lequel les institutions définissent les éléments d'un système de rôles, cette minutie n'est jamais suffisante pour priver l'acteur social de toute marge d'autonomie. L'existence même d'interférences entre rôles, de contradictions entre les normes attachées aux rôles démontrent a posteriori l'existence de cette marge d'autonomie: des normes contradictoires ne peuvent être simultanément observées." (1979, p.71)

Sans cette marge d'autonomie dont dispose l'acteur en toutes circonstances, on n'appréhenderait pas le sens de certains phénomènes sociaux à première vue paradoxaux. Boudon donne l'exemple de la contestation étudiante durant les années soixante aux Etats-Unis (1979, pp. 72-78). Pourquoi la contestation a-t-elle été davantage le fait d'étudiants appartenant aux universités les plus prestigieuses?

L'explication la plus convenable est justement celle qui s'attache à découvrir comment les rôles et les normes qui les définissent sont interprétés de manière à servir au mieux les intérêts des acteurs, d'une part, et comment de cette poursuite d'intérêts individuels résultent, au niveau macrosociologique, des effets non désirés initialement ni par les acteurs eux-mêmes (professeurs et étudiants) ni par les institutions, d'autre part.

Dans les universités américaines, décrit l'exemple de Boudon, les professeurs ont un rôle composite à jouer. Globalement, ils doivent remplir des obligations d'enseignement et des tâches de recherche. Ils jouissent cependant d'un certain degré de liberté quant au dosage de ces deux ensembles d'activités. On peut donc chercher à savoir quel type d'avantage rapportent l'une et l'autre de ces tâches. Un "bon" professeur est certes bien apprécié par ses étudiants et bien estimé par l'administration de l'institution qui l'emploie. Mais cette appréciation ne dépasse que dans de rares cas le niveau

local. Par contre, les activités de recherche peuvent amener le chercheur à acquérir ou à hausser sa notoriété, à une plus grande échelle, auprès de la communauté scientifique mondiale. Une telle notoriété entraîne une reconnaissance locale du mérite et procure au professeur un plus grand prestige social.

Il est donc possible que les professeurs soient portés à interpréter de façon plus restrictive leur sous-rôle d'enseignant de telle manière qu'ils puissent consacrer davantage de temps à la recherche: activité qui rapporte plus, en termes de prestige social et de notoriété scientifique, que les tâches purement didactiques.

Par ailleurs, il est "normal" que les professeurs dont la notoriété est en hausse cherchent à se faire engager par les universités les plus prestigieuses. Comme il est "naturel" que ces dernières veuillent garder et recruter les professeurs les plus notoires. Il en résulte une certaine dégradation de l'activité éducative dans ces institutions. Et puisque ce sont les étudiants qui subissent les conséquences de telles situations, il est logique que leur contestation soit plus grande dans ce type d'universités.

Ainsi, il n'était donc pas possible de comprendre pourquoi la contestation étudiante était d'autant plus grande que les universités étaient plus prestigieuses sans avoir recours aux rôles que remplissent les acteurs qui, ce faisant, cherchent "à servir au mieux leur intérêt en fonction de contraintes (situées au niveau de l'individu lui-même en même temps que du système) définissant un champ stratégique" (Boudon, 1979, p.77).

Si l'analyse des systèmes de rôles permet ainsi de comprendre certains phénomènes émergents, elle ne couvre cependant pas la totalité des activités humaines. Or, les fonctionnalistes ont fait, selon Boudon, de l'analyse des rôles l'essentiel de leur démarche. Cette extrapolation est abusive parce que, selon l'auteur, les agents sociaux ne se trouvent pas toujours à se "comporter" dans le contexte d'un rôle, sinon quel rôle joue l'étudiant qui décide de s'orienter vers les sciences plutôt que vers les humanités ou qui choisit d'acquérir un apprentissage professionnel plutôt qu'une formation générale? Quel rôle joue un individu lorsqu'il décide d'aller au cinéma au lieu d'aller se promener?

Le concept de rôle est pertinent pour décrire l'action qui se déroule à l'intérieur de certaines structures d'interaction, généralement bien illustrées par les fonctionnalistes, mais il est incapable de donner une signification acceptable aux "comportements" qui relèvent de l'activité autonome de l'agent. Tout définir en termes de rôles, c'est tomber dans l'hyperfonctionnalisme qui, selon Boudon, ne fait pas que négliger la démarcation fondamentale à faire "entre décisions, actions et choix privés, d'une part, actions, décisions et choix effectués dans le contexte de rôles, d'autre part", mais en même temps fait "table rase de l'autonomie du sujet social" (Boudon, 1979, p.92). L'analyse fonctionnaliste aboutit, selon l'auteur, à la contradiction majeure suivante:

> "Dès que l'on conçoit toute action comme une interprétation de rôle et que l'on abandonne le postulat selon lequel la quasi-totalité des systèmes fonctionnels laissent à l'acteur social une marge d'autonomie, les notions d'action, de décision et de choix sont du même coup vidées de toute signification, même si les mots qui les désignent continuent d'être employés"(Idem,p.72).

Si le concept de rôle s'avère ainsi insuffisant à rendre compte de la logique qui structure un domaine riche de l'activité des agents, le recours à un autre concept paraît nécessaire.

2. Les systèmes d'interdépendance

Boudon désigne par "systèmes d'interdépendance, les systèmes d'interaction où les actions peuvent être analysées sans référence à la catégorie de rôles" (1979, p.96). Un exemple simple peut aider à mieux établir la distinction entre l'analyse de rôles et la logique de l'interdépendance. Lorsque le médecin rédige une prescription et le professeur donne son cours, ils posent tous les deux des actions définies par leur rôle respectif: le geste posé répond ici à la norme autant professionnelle qu'institutionnelle et sociale. Mais lorsqu'un jeune décide d'étudier l'art graphique plutôt que les sciences de l'informatique ou que le touriste québécois choisit de passer ses vacances en Californie et non ailleurs ou même lorsque l'enseignant décide de faire lire à ses étudiants certains auteurs plutôt que d'autres, que le professionnel de la santé prescrit à son patient un remède donné plutôt qu'un autre ayant les mêmes qualités pharmaceutiques, ils agissent tous en dehors du contexte de rôles. Les actions répondent dans ce cas aux goûts et aux préférences des acteurs et il n'est pas utile de faire appel à la notion de rôle pour les comprendre.

Cet exemple suggère que le concept d'interdépendance est susceptible de rendre compte d'une quantité considérable de phénomènes qui se localisent "au-dessous des "organisations" ou systèmes fonctionnels" (Boudon, 1979,p.130). L'interdépendance se présente comme la structure logique générale

qui organise les "comportements" scolaires relevant, par postulat, du domaine privé des agents: les étudiants et/ou leurs parents (Idem, pp. 38 et 91).

La notion d'interdépendance désigne ainsi toute structure d'interaction (ou tout simplement d'action) où les acteurs sociaux, tout en poursuivant chacun de son côté la réalisation d'intérêts privés, se gênent mutuellement. Pensons, par exemple, aux files d'attente devant un cinéma comme étant une conséquence de la volonté d'individus manifestant un intérêt pour le spectacle à l'affiche. Imaginons l'encombrement d'un centre-ville par des individus poursuivant des objectifs différents: lèche-vitrines, visites touristiques, promenade, etc. C'est dans ce sens que "l'interdépendance entre les agents d'un système peut engendrer des effets non voulus, parfois contradictoires avec leurs objectifs" (Boudon, 1979, p.100).

Boudon désigne par "effets de composition", "effets émergents" ou "effets pervers", ces conséquences inattendues et parfois non désirées qui résultent de l'agrégation d'actions libres et intentionnelles des agents sociaux. L'attente supplémentaire qu'impose chaque individu aux autres en décidant d'aller au cinéma (C) le jour (J) et à l'heure (H), et l'encombrement du centre-ville dans l'exemple précédent représentent tous des cas simples d'effets pervers. Ces effets recouvrent un champ beaucoup plus complexe. Leur analyse peut s'appliquer à des comportements politiques et syndicaux (Olson, 1978), à des phénomènes sociaux (Boudon, 1979; Schelling, 1979) et à d'autres domaines dont celui de l'éducation (Boudon, 1977, 1979; Stafford, 1978).

Un exemple tiré de la sociologie de l'éducation aidera à mieux mettre en évidence l'intérêt crucial de l'analyse des comportements scolaires comme

relevant de la logique de l'interdépendance, logique qui, une fois saisie, permet de rendre compte de phénomènes paradoxaux en apparence et d'expliquer, par exemple, pourquoi l'augmentation des taux de scolarisation, observée dans toutes les sociétés industrialisées, n'a pas réduit aussi efficacement qu'on l'espérait l'inégalité sociale (Boudon, 1973).

La réponse de Boudon est claire et bien illustrée dans L'inégalité des chances ainsi que dans ses écrits ultérieurs. Qu'un bref résumé suffise donc pour la rappeler.

En se basant sur les résultats d'enquêtes effectuées dans plusieurs pays industrialisés pendant les dernières décennies, enquêtes qui concluent à peu près toutes à l'échec des politiques de l'égalité sociale, Boudon montre que si la diminution des écarts entre les classes sociales sur le plan de la scolarisation n'a pas entraîné, ipso facto, une réduction similaire des inégalités socio-économiques, c'est justement parce que les deux types d'inégalités relèvent de deux marchés obéissant à des logiques différentes. Sur le premier marché, celui de l'éducation, les demandes individuelles peuvent être satisfaites moyennant quelques conditions: avoir des performances scolaires acceptables et emprunter la bonne filière par exemple. En principe chacun peut ainsi créer sa place dans la structure du système scolaire. C'est donc un fait que les enquêtes internationales (IO) et locales confirment: l'inégalité scolaire tend à s'émousser dans les sociétés industrielles en même temps que le niveau moyen d'éducation est en hausse. Par ailleurs, sur le second marché, celui de l'emploi, les places sont limitées et les individus ne peuvent, par une simple décision, créer leur propre place (sauf dans des cas bien limités). Etant donné que le niveau moyen d'instruction est en hausse

alors que la structure de l'emploi reste relativement stable, un effet (pervers) d'équilibre s'est produit: pour les mêmes emplois on exige un niveau de formation plus élevé qu'il y a quelques décennies . C'est ce qui explique en général que les individus des jeunes générations accèdent, en moyenne, avec des diplômes plus élevés, à des places semblables à celles qu'occupaient les individus des générations précédentes avec un degré d'instruction plus bas.

La scolarisation de masse a produit ainsi un effet inattendu, celui de l'inflation ou de la dévaluation des diplômes scolaires résultant de l'activité consciente d'individus cherchant, en fonction de leurs ressources, à hausser leur niveau de formation pour mettre de leur côté le maximum de chances de promotion sociale. Ce phénomène d'inflation scolaire est la conséquence de la structure d'interdépendance dans laquelle s'élaborent et s'effectuent les comportements scolaires.

Quant à la structure professionnelle, il s'y est produit un effet de compensation ayant pour conséquences, entre autres, la redéfinition des normes et des exigences régissant les tâches, les activités de production et les rôles sociaux (Boudon, 1979; 1975, pp.301-302).

Ainsi, augmentation réelle des niveaux de qualification et d'agents qualifiés, d'un côté, mais hausse des exigences d'emploi et stabilité relative (qui n'exclut cependant pas la reconversion ou la permutation de certains secteurs de production) de la structure professionnelle, de l'autre: deux produits à somme nulle selon la terminologie de Boudon ou la synthèse qui émerge de l'antagonisme dialectique de la thèse et de son antinomie selon le langage hégélien et marxien dont l'auteur fait usage quelquefois.

Le phénomène de "stagflation"(11), si l'on peut utiliser ce néologisme, comme effet émergent, n'était inscrit ni dans les projets initiaux des acteurs (étudiants et parents) ni dans les intentions des réformateurs(12). Il naquit de l'agrégation de décisions d'individus qui, en cherchant chacun de leur côté à augmenter leur degré de qualification, créent une structure nouvelle où le niveau moyen de qualification de tous les agents est rehaussé. Ce qui a pour conséquence de contrarier les objectifs poursuivis par les acteurs individuels.

Ainsi, sans la référence aux intérêts qui motivent les agents sociaux, il était impossible de donner une signification convenable aux phénomènes émergents (inflation des titres scolaires, inégalité scolaire, etc.), et sans l'analyse de la logique d'interdépendance selon laquelle s'agrègent les actions individuelles, il était inconcevable d'appréhender le sens des décisions scolaires, cette fois-ci en tant qu'action collective ou phénomène social.

Les deux principes déjà mentionnés, celui de l'individualisme méthodologique et celui de la nécessité de référence au système d'interaction, se trouvent ici ancrés, en un seul mouvement, dans les situations concrètes où se meuvent les acteurs sociaux.

Un autre exemple, tiré cette fois-ci de données québécoises, montrera la pertinence de l'approche de Boudon dans l'élaboration de nouvelles interprétations d'observations restées ambigues. Précisons que la découverte des intentions inhérentes aux "comportements" des acteurs et de la logique qui structure leurs interactions dans des situations concrètes resteront les deux

éléments indispensables qui aideront à expliquer le phénomène de décision scolaire comme un effet émergent. Nous indiquerons au passage et quitte à faire un retour sur ce point plus tard, comment certaines variables, telles le groupe linguistique et le sexe, non incluses dans le modèle initial de Boudon, peuvent y être incorporées spontanément.

L'exemple dont il est question est tiré d'une étude portant sur les jeunes qui quittent le système scolaire à différents niveaux et qui commencent la vie active entre 1972 et 1977 (Roberge, 1979a). Au total 4500 sujets sortant des écoles francophones et anglophones touchées par l'enquête menée initialement par A.S.O.P.E.(13) constituent l'échantillon de l'étude en question.

Le cas qui nous intéresse est celui des motifs qui incitent les jeunes à arrêter leurs études. Roberge établit que les "sortants" évoquent, par ordre d'importance, les trois raisons majeures suivantes: le fait d'avoir suivi un programme terminal vient en premier lieu, l'indécision face à l'avenir en second lieu et l'écoeurement des études en dernier lieu (Roberge, 1979a, p.20). Pour simplifier, nous ne tiendrons compte que de la première cause de l'arrêt des études évoquée, c'est-à-dire celle d'y avoir été contraint parce que le programme suivi ne menait pas plus loin.

Comme on devait s'y attendre, la frustration (pour autant que l'on puisse qualifier ainsi le fait de se sentir obligé d'arrêter ses études) dépend du type de système scolaire fréquenté (francophone ou anglophone), du niveau scolaire atteint et de l'origine sociale. Le tableau 2,1 montre le sens de ces relations(14).

Tableau 2,1

Arrêt forcé des études, selon le système scolaire, le niveau scolaire atteint et l'origine sociale

Sys.scolaire	Orig.sociale	Niveau scolaire atteint: C.E.S. ou moins* %	D.E.C. ou plus* %
Francophone			
	Inférieure	30	58
	Moyenne	23	44
	Supérieure	22	40
Anglophone			
	Inférieure	8	44
	Moyenne	12	22
	Supérieure	8	19

Source: adapté de Roberge, 1979a, p.22. C'est nous qui arrondissons les pourcentages.
* C.E.S. Certificat d'Etudes Secondaires. D.E.C. Diplôme d'Etudes Collégiales.

Globalement, la différence qui s'observe entre anglophones et francophones est due, selon l'interprétation de l'auteur, à l'effet combiné de deux facteurs:

a) La différence dans l'infrastructure des deux systèmes est invoquée comme interprétation possible du phénomène observé. Les programmes terminaux sont beaucoup plus développés et le cloisonnement entre le secteur professionnel terminal et le secteur général conduisant à l'université est beaucoup plus étanche dans le système français que ce n'est le cas dans les écoles anglaises du Québec (Idem, 1979a, p.27), et l'auteur de conclure "alors que là les gens partent parce qu'ils ont terminé les études qu'on leur a permis de faire (15), ici ils vont se mettre au vert pour réfléchir"(Idem,

1979a, p.27). En d'autres mots, les francophones quittent l'école parce qu'ils y sont obligés, les anglophones le font par choix. Déterminisme d'un côté et liberté de l'autre! L'observateur décide que c'est ainsi que les choses doivent se passer: ce sont ceux à qui on a offert davantage de choix(15) scolaires (les francophones) qui se sentent plus "frustrés" ou plus forcés dans leur choix. Alors que les autres (les anglophones) à qui on ne "laisse pas de choix, peuvent être mieux et plus longtemps scolarisés"(Idem, 1979a, p.30). Pourquoi en est-il ainsi? L'interprétation de l'auteur renvoie soit à l'effet des structures scolaires que nous venons de voir, soit à celui de la composition sociale de la clientèle scolaire des deux institutions.

b) L'origine sociale conditionne l'orientation scolaire des jeunes. C'est un fait connu que les données de l'étude confirment. Ainsi si les jeunes francophones empruntent plus souvent que les anglophones des filières-impasses, c'est bien parce que, dans les écoles francophones, toutes les classes sociales sont représentées alors que dans les institutions anglophones les classes moyenne et supérieure sont sur-représentées. Et comme la probabilité "d'être placé sur une voie terminale" est d'autant plus élevée que la classe sociale est basse(Idem, 1979a, p.26), il est donc "normal" que le sentiment d'avoir été forcé d'abandonner soit plus fort chez les jeunes francophones.

Cette interprétation nous renvoie tautologiquement à la première: les contraintes de classe conduisent les uns à des horizons scolaires fermés, les privilèges de classe entraînent les autres dans des voies ouvertes et avantageuses. Comme au début: le déterminisme totalitaire d'un côté, la liberté de choix de l'autre.

L'encerclement stérile de ce type d'explication réside selon Boudon, d'une part, dans la négation de la liberté de l'acteur, négation qui conduit à minimiser ou à négliger le rôle des intérêts qu'il poursuit(17) et, d'autre part, dans la méconnaissance de la logique de la situation: deux éléments fondamentaux qui sont seuls capables de fonder une interprétation soutenable.

Le déterminisme dans lequel s'enferme l'interprétation donnée aux relations observées au tableau 2,1 est incapable de répondre à des questions comme par exemple: pourquoi l'origine sociale ne détermine-elle pas de façon linéaire le degré de frustration chez les anglophones sortant avec un C.E.S. ou moins, alors que la linéarité de la relation est observée partout ailleurs? Pourquoi le sentiment de frustration est-il d'autant plus fort que le niveau scolaire des "sortants" est plus élevé, et ce quelles que soient leur origine sociale et le système scolaire fréquenté?

Une explication plausible de phénomènes comme ceux que nous venons de mentionner est possible si l'on restitue aux agents, comme le stipule la théorie de Boudon, leur liberté de décision et si l'on envisage, corollairement, leurs comportements comme interdépendants et produisant ainsi un effet non recherché initialement par les acteurs: l'effet de frustration ou le sentiment d'avoir été obligé d'abandonner l'école.

Le principe explicatif est simple, il est exposé par Boudon dans Effets pervers et ordre social et dans La logique du social. Il s'agit d'un fait déjà observé par Stouffer(1949) qui soutient que le degré de frustration(18) des membres d'un groupe est d'autant plus élevé que leurs chances de promotion sociale étaient plus grandes (Boudon,1979, p.124). Or, si l'on se rappelle,

la transformation du système scolaire québécois francophone au milieu des années '60 devait permettre non seulement une plus grande accessibilité à l'éducation obligatoire mais aussi l'accessibilité de tous à l'enseignement collégial et universitaire (Rapport Parent, 1963, T.I,pp 83-84). Cette "massification" de la scolarisation a connu, toutefois, une évolution différente dans le milieu anglophone. Le statut historico-social et économique de cette population lui a permis sans doute un plus grand accès à l'éducation comparativement à la population francophone. Le Rapport Parent (1963, Tome IV, notamment pp. 93-103) faisait déjà état de la gravité de la disparité entre les deux secteurs tant au niveau de l'enseignement primaire (pp. 97-98) que secondaire (p.103). Pierre Dandurand et al. (1980) estiment pour leur part qu'en 1960, 2,9% seulement des jeunes francophones d'âge universitaire étaient inscrits à plein temps dans les universités du Québec comparativement à 11% chez les anglophones (p.118). Cela laisse supposer que le changement brutal survenu dans l'ensemble du système scolaire francophone, de l'école primaire à l'université, a fait naître, chez les jeunes francophones, notamment ceux des catégories économiquement et socialement démunies, de grands espoirs de mutation et d'ascension sociales. En effet, le tableau 2,1, cité ci-haut, témoigne en faveur de cette interprétation: le sentiment d'avoir été forcé d'abandonner l'école est d'autant plus fort que la classe sociale est plus basse. Cette observation est vraie pour tous les niveaux scolaires.

L'effet de "frustration" peut être expliqué ici comme le résultat d'interprétations différentes de la structure des chances offertes par la situation de classe de chacun. La réforme était, en fait, davantage adressée aux couches les plus défavorisées du point de vue de la scolarisation, elle promettait beaucoup moins à celles qui avaient une plus grande accessibilité à

l'école. Le sentiment de frustration (ou d'être forcé de quitter l'école) apparaît, par voie de conséquence, comme proportionnel à la structure des attentes nourries dans chaque milieu social.

En outre, on sait que le mouvement d'élargissement de l'accès à l'enseignement pré-universitaire et universitaire a connu un essor mondial pendant les années soixante. Il n'est donc pas étonnant que le système scolaire anglophone du Québec ait été touché par ce mouvement. Il est légitime, par voie de conséquence, de soutenir que le sentiment de frustration en fonction de l'origine sociale soit plus visible chez les finissants avec un diplôme collégial ou universitaire. Le tableau 2,1 corrobore cette supposition. Alors qu'on observe un rapport mitigé et fluctuant entre l'origine sociale et le sentiment de "frustration" chez les sortants avec un C.E.S. ou moins, on peut constater chez les jeunes ayant un D.E.C. ou plus, l'existence d'une relation linéaire d'intensité progressive: le degré de frustration est d'autant plus élevé que le statut socio-économique est plus bas.

D'autre part, la relation entre degré d'instruction et sentiment de frustration observée dans le tableau 2,1 s'explique de la même manière, c'est-à-dire comme l'expression d'une interprétation de la structure des chances selon le diplôme obtenu quels que soient le groupe linguistique et l'origine sociale. En fait, il est raisonnable de penser que plus le diplôme obtenu est élevé, plus grande doit être l'espérance de promotion sociale et plus forte est la déception lorsqu'on se rend compte que la formation pour laquelle on a sacrifié tant de temps, d'énergie et de vie ne mène pas là où on pensait qu'elle mènerait. Cette explication fait intervenir ainsi un élément

ad hoc indispensable qui nous a permis de donner un sens aux "comportements" des jeunes travailleurs. Ceux-ci avaient peut-être "le nombril vert et les oreilles molles"(19), mais au moment où l'enquête ASOPE les a contactés, ils avaient déjà passé un certain temps sur le marché du travail, temps qui leur avait permis sans doute d'apprécier la valeur de leur niveau scolaire non pas seulement en termes absolus ou théoriques, mais en fonction d'un marché qui, comme l'a démontré Boudon, avait entre-temps changé ses critères d'embauche et de promotion.

Cet exemple suggère combien il est hasardeux, parfois, d'interpréter les actions comme de simples conséquences d'un certain déterminisme structurel. Certes, il ne s'agit pas de nier l'existence de la relation entre conditions structurelles et "comportements" des acteurs, mais l'interprétation de cette relation doit tenir compte de l'activité autonome de l'agent et du contexte d'interaction où il se trouve.

Ainsi la réforme scolaire, pour reprendre l'exemple, a permis à tous, quels que soient leur appartenance sociale et leur groupe linguistique, d'aspirer à des gains en termes de revenus et de statuts sociaux. Mais la structure des chances créée avait été perçue différemment selon les milieux sociaux et ethniques. L'école d'avant la réforme étant plus accessible à la classe des privilégiés qu'à celle des plus démunis et davantage aux anglophones qu'aux francophones, il n'était pas surprenant de voir les enfants les plus désavantagés, sous le rapport à la scolarisation, nourrir de grandes ambitions à son égard.

Cependant, la transformation de l'appareil scolaire avait également

permis l'acquisition de diplômes dont les coûts (dépenses purement monétaires, temps consacré à la formation et cadences de l'apprentissage, etc.) sont variables. C'est pourquoi, étant donné ce contexte de choix, il n'est pas irréaliste de supposer que ce sont les jeunes d'origine sociale modeste qui, en cherchant à atteindre un niveau scolaire pouvant leur permettre l'acquisition d'un statut social ou une certaine mobilité sociale, avaient choisi d'assumer des coûts (dépenses, temps, cadence, etc.) raisonnables c'est-à-dire compatibles avec les ressources limitées dont ils disposaient. Mais la période passée entre le moment où ils avaient fait leur choix scolaire et celui où ils ont quitté l'école (période pendant laquelle ils ont vécu l'expérience des programmes terminaux et des rythmes homogènes d'apprentissage et ont pu constater que les employeurs avaient relativement haussé les critères de formation exigée) a permis à ces jeunes de jeter un regard plus critique sur la décision scolaire qu'ils avaient prise antérieurement. Tout se passait en fait comme si les jeunes qui se sentaient forcés de quitter l'école parce qu'ils étaient engagés dans des voies terminales se disaient, en eux-mêmes, que s'ils avaient choisi des programmes plus longs, ils auraient pu atteindre des diplômes plus élevés et avoir davantage de possibilités d'embauche et de promotion sociale.

Le sentiment d'avoir été piégé, forcé ou frustré, apparaît ainsi comme le résultat non désiré d'action d'individus placés dans des contextes d'interdépendance, c'est-à-dire dans des situations de choix où chacun cherchait à réaliser ses propres intérêts en exploitant les possibilités que lui offraient ces situations. Un changement (la réforme scolaire) survenant dans la situation avait été interprété par des acteurs appartenant à des positions sociales et ethniques différentes et porteurs, par voie de

conséquence, de projets différents. Ainsi, le sentiment d'avoir été piégé s'explique, du moins en partie, par l'amplification d'attentes que la réforme avait provoquée chez les plus démunis sur les plans social et scolaire: les familles des milieux sociaux les moins riches comparativement à celles des strates les plus favorisées, d'une part, et les francophones comparativement aux anglophones, d'autre part.

Si cette interprétation est admise, on doit, de façon similaire, avancer une explication plus satisfaisante à la relation qu'observe l'auteur (Roberge, 1979a) entre le sexe et le fait d'avoir été forcé d'abandonner l'école telle qu'elle se lit dans le tableau 2,2.

Tableau 2,2

Arrêt forcé d'études, selon l'origine sociale, le sexe et le niveau scolaire atteint

		Niveau scolaire atteint	
		C.E.S. ou moins*	D.E.C. ou plus*
Orig. sociale	sexe	%	%
Inférieure			
	filles	34	64
	garçons	14	47
Moyenne			
	filles	30	47
	garçons	8	29
Supérieure			
	filles	20	40
	garçons	10	24

Source: adapté de Roberge, 1979a, p.21. C'est nous qui arrondissons les pourcentages.

* C.E.S. Diplômes d'Etudes Secondaire. D.E.C. Diplôme d'Etudes Collégiales.

Notons en passant que la structure du tableau 2,2 est, à peu de choses près, semblable à celle du tableau 2,1 cité plus haut(20). Ce fait est vraisemblablement indicateur d'une logique identique inhérente aux deux observations, logique dans laquelle les filles occupent à maints égards la position qu'occupaient les jeunes francophones comparativement aux anglophones. Elles avaient en effet, avant la réforme, un accès d'autant plus restreint à l'école que leur origine sociale était plus basse et le niveau scolaire visé était plus élevé.

Il est donc logique de supposer, conformément au principe explicatif formulé par Stouffer et repris par Boudon, que la structure des chances offertes par la transformation du système scolaire avait été perçue de façon amplifiée par les filles. Mais, d'un autre côté, celles-ci avaient raisonnablement, c'est-à-dire en fonction de leur position sociale et des voies scolaires et professionnelles offertes à elles en tant que femmes, choisi plus que les garçons d'emprunter des filières plus courtes mais susceptibles de leur permettre l'acquisition de la situation socio-professionnelle à laquelle elles aspiraient. Cependant, les changements survenus entre la période où les filles avaient fait leur choix scolaire et le moment où elles ont été contactées par les enquêteurs, ont entraîné diverses conséquences notamment en ce qui a trait au rapport entre niveau de formation et emplois mentionné plus haut, conséquences qui ont provoqué chez les filles, davantage que chez les garçons, le sentiment de s'être trompées dans leur décision scolaire ou d'avoir été piégées. Phénomène collectif émergent qui va à l'encontre des intentions initiales des finissantes.

Cette analyse de la logique de l'interaction nous amène ainsi à dégager

deux sortes de propositions.

Le premier type concerne directement le modèle de Boudon tel que défini par lui. A cet égard, les propositions peuvent être énoncées comme suit:

D) Les actions individuelles n'acquièrent leur signification qu'à l'intérieur d'une structure d'interaction définie. Globalement, deux systèmes d'interaction sont décrits par Boudon:

D1) Les systèmes dits fonctionnels où les acteurs sont détenteurs de rôles plus ou moins bien définis.

D2) Les systèmes d'interdépendance où les agents posent des choix et prennent des décisions qui ne relèvent pas de rôles qui leur sont dévolus mais du domaine autonome de leur activité privée.

E) Les décisions scolaires se définissent comme étant structurées selon la logique de l'interdépendance. Cela requiert principalement:

E1) que l'on admette que les "comportements" scolaires relèvent de la sphère privée des agents.

E2) que l'on décrive le système scolaire comme un marché libre où les demandes d'éducation peuvent se réaliser moyennant certaines conditions.

F) Que l'on analyse de façon générale et en tenant compte des propositions A à C formulées antérieurement, la décision scolaire (dans ses trois dimensions) comme un phénomène émergent de l'agrégation de "comportements" d'individus agissant dans un contexte d'interdépendance et cherchant, intentionnellement, en fonction de la position sociale qu'ils (ou que leur famille) occupent, à servir au mieux qu'ils peuvent leurs intérêts et leurs préférences individuelles.

Le deuxième type se résume en fait en une seule proposition qui fait appel à des facteurs explicatifs non inclus initialement dans le modèle de Boudon tels le sexe, l'ethnie et les voies académiques, et qui suggère la pertinence d'intégrer ces variables au modèle comme en fait foi l'analyse de

l'exemple tiré des données québécoises. Cette proposition peut être formulée de la manière suivante:

> G) Des facteurs comme l'ethnie, le sexe et les voies académiques ou les rythmes d'apprentissage, représentent des éléments constitutifs de l'espace décisionnel des acteurs.

Conclusion

Le présent chapitre a été consacré à la présentation des fondements sociologiques de la théorie générale de Boudon. Ces fondements, à peine esquissés dans L'inégalité des chances (1973), ont été, pour l'essentiel, exposés par l'auteur dans le chapitre VII des Effets pervers et ordre social (1977) et tout au long de son essai théorique intitulé La logique du social (1979), notamment dans les chapitres III, IV, VII et VIII.

Méthodologiquement, le statut qu'accorde Boudon à l'acteur (ou à l'action), individuel ou social, constitue le point de départ de son approche théorique. L'agent est considéré comme un être actif doté d'intentionnalité et d'autonomie ou de rationalité et de liberté limitées. Ces attributs permettent aux acteurs, placés dans des situations de choix, d'opter pour la stratégie qui sert le mieux leurs intérêts et leurs préférences. Boudon refuse ainsi d'entrée de jeu les explications déterministes: les théories positivistes en général, le behaviorisme, le fonctionnalisme et le structuro-fonctionnalisme en particulier.

L'implication d'une telle position sur la théorie sociologique est manifeste. En effet, si pour donner un sens aux actions des agents sociaux, on

doit mettre en évidence les intentions qui les motivent, il paraît fondamental que l'analyse sociologique prenne l'action individuelle ou le phénomène singulier comme unité de base et délaisse la recherche de lois générales et immuables qui régiraient supposément les comportements humains (principe de l'individualisme méthodologique) puisque une telle recherche part d'une conception déterministe de l'acteur, conception dont Boudon met fortement en cause la validité.

Dès que l'action individuelle ou le phénomène singulier est fixé méthodologiquement comme point d'appui, l'enchaînement logique consiste ensuite à "découvrir", sur le plan macrosociologique, de quelles manières se structurent ou s'agrègent les actions individuelles pour créer des phénomènes sociaux allant parfois à l'encontre des intentions initiales des individus qui les posent. C'est dans cette optique que le travail de Boudon a consisté à mettre en évidence les structures logiques organisatrices de l'interaction humaine. Il en décrit globalement deux types dans La logique du social: l'interaction se déroule soit selon la logique fonctionnelle des rôles que jouent les acteurs. On qualifie alors ce type d'interaction de fonctionnel. Mais même dans le contexte de rôles, les acteurs ne sont jamais totalement privés d'une certaine autonomie de décision. L'interaction peut, en un deuxième sens, s'effectuer selon la logique de l'interdépendance régissant les actions qui s'accomplissent en dehors du contexte de rôles mais qui relèvent de la sphère privée des agents sociaux.

Les décisions scolaires sont ainsi analysées, dans le modèle de Boudon, comme obéissant à cette dernière logique. Les phénomènes macrosociologiques qui en découlent tels l'abandon ou, de façon générale, l'inégalité scolaire,

sont traités dans cette perspective comme les conséquences, parfois non désirées (ou effets pervers), des actions d'agents poursuivant initialement la réalisation de leurs intérêts en fonction de leurs ressources économiques et sociales ou de leur position sociale.

A la marge du modèle initial de Boudon, d'autres facteurs nous sont apparus comme éléments constitutifs du champ décisionnel des étudiants. Certains de ces facteurs, tels le sexe et les voies académiques, dont l'intégration au cadre conceptuel de Boudon ne pose pas de problème particulier, feront partie du schéma théorique de notre étude. Mais il nous reste, avant de présenter celui-ci, à exposer les propositions spécifiques qui décrivent le modèle d'analyse du processus de décision scolaire tel qu'élaboré par Boudon et à en discuter la pertinence pour notre propos. C'est à ces points que sera consacré le chapitre qui suit.

Chapitre 3

De la théorie de la décision scolaire et de sa critique

"La construction intellectuelle pratique toujours une censure dans la continuité du réel. Justifier du où et du pourquoi n'est pas visé." J.Lautman, 1980

"Le comportement social présente au même moment de nombreuses caractéristiques et qu'en les considérant une à une nous outrageons sa riche, ténébreuse et organique unité". G.Homans, 1975

Les chapitres précédents ont été consacrés à la position du problème de notre étude et à la présentation des éléments conceptuels fondamentaux de la théorie générale de l'action de Boudon, théorie qui constitue, en y introduisant les changements mentionnés précédemment et que nous approfondirons ultérieurement, la toile de fond de notre approche. Mais, étant donné que la décision scolaire représente un cas particulier de l'action, nous sommes en mesure, maintenant, de compléter cet exposé consacré à la pensée de Boudon, d'énoncer les propositions fondamentales qui décrivent le modèle spécifique qu'applique l'auteur à l'analyse du problème du processus de décision scolaire et de relever les lacunes et les points forts de son

approche susceptibles d'affecter, d'une manière ou d'une autre, l'analyse du phénomène particulier qui fait l'objet de notre étude. C'est principalement de ces deux points que traitera le présent chapitre.

SCHEMA THEORIQUE DU PROCESSUS DE DECISION SCOLAIRE

La classe ou la position sociale, selon la terminologie de Boudon, à laquelle appartiennent les élèves et/ou leur famille prend une importance capitale dans la théorie du processus de décision scolaire. Cela découle, comme il a été précisé plus haut, d'un double fait. L'anticipation que font les individus (élèves et parents) des coûts, avantages et risques qu'implique leur décision de prolonger leur scolarité jusqu'à un niveau donné dans un secteur scolaire déterminé ou d'y mettre fin avant, est fonction de la distance sociale qui les sépare des possibilités qui se présentent à eux. Cette distance entraîne, de surcroît, par le jeu de mécanismes médiateurs (environnement culturel, familial, groupe de référence, etc.), une distribution différente, selon la réussite ou l'âge scolaire par exemple, de la clientèle du système éducatif dans les espaces de décision (Boudon, 1973, pp. 72-73).

Si l'on ajoute à cela que la théorie postule l'existence d'une stratification des niveaux scolaires, que celle-ci n'est pas sans rapport avec la stratification des positions sociales et qu'enfin les individus perçoivent les liens existant entre la hiérarchie des niveaux scolaires et celle des positions sociales (Idem, p.129), le schéma théorique du processus de décision scolaire aura la forme qui lui a été donnée par Boudon dans L'inégalité des chances (1973, p. 67). Cette forme se résume de la manière suivante:

"1. Dans tout système scolaire, l'individu (et/ou sa famille) sont appelés à prendre des décisions de survie/non-survie à un certain nombre de points du cursus...

2. A chaque terme d'une alternative (brièvement: à chaque alternative) sont associés, pour chaque position sociale, un coût et un bénéfice anticipés.

3. En outre, à chaque alternative, pour chaque position sociale, est associé un risque dont le degré varie avec les individus.

4. On peut distinguer des degrés ordonnés de risque, de coût, de bénéfice anticipés.

5. L'utilité d'une alternative est une fonction des degrés de risque, de coût, de bénéfice qui lui sont attachés.

6. Pour chaque position sociale, les combinaisons de risque, de coût, de bénéfice attachés aux alternatives permettent d'ordonner les utilités de ces combinaisons

7. Le bénéfice anticipé correspondant à deux degrés consécutifs du système des niveaux scolaires, par exemple b et c, (...) est d'autant plus élevé qu'un individu est plus proche, par sa position sociale, des niveaux les plus élevés du système de stratification sociale et d'autant plus faible qu'il est proche des degrés inférieurs.

8. Le coût anticipé correspondant à deux degrés consécutifs du système des niveaux scolaires(...) est d'autant plus élevé que la position sociale d'un individu dans le système de stratification est plus basse.

9. Dans l'appréciation du "risque" interviennent des éléments tels que l'âge (avance, retard scolaire) ou la réussite scolaire.

10. Chaque combinaison d'un degré de risque, de coût et de bénéfice correspondant à un point (degré) du système scolaire pour un individu appartenant à un point (degré) du système de stratification détermine un degré "d'utilité" de la combinaison pour l'individu.

11. Toutes choses égales d'ailleurs, l'utilité décroît lorsque le risque croît ou lorsque le coût croît ou lorsque le bénéfice décroît.

12. La décision en faveur d'une alternative est d'autant plus probable que son utilité est plus grande."

Ces propositions appellent quelques commentaires supplémentaires. Ainsi, la première proposition est descriptive. Elle admet seulement que les individus concernés sont amenés à choisir à chaque point de bifurcation (1) ou à chaque passage d'un niveau scolaire à l'autre, soit de demeurer à l'école, soit de l'abandonner.

Les propositions 2,3,5,9 et 10 affirment respectivement que le coût, le bénéfice et le risque attachés à chaque niveau scolaire sont fonction de la position sociale; que l'utilité ou la pertinence d'une alternative (niveau scolaire à choisir) dépend des probabilités de risque, de coût et de bénéfice qui lui sont associés; que l'âge ou la réussite scolaire interviennent dans l'estimation du risque; et qu'enfin, le degré d'utilité d'un niveau scolaire donné, pour un individu occupant une position sociale déterminée, dépend de l'agencement entre coût/avantage/bénéfice associés par l'individu au niveau scolaire en question. Ce dernier commentaire a été largement étayé au cours du chapitre précédent.

Les propositions 4 et 6 sont fondamentales. Elles mettent en évidence le potentiel explicatif de la notion de "distance sociale relative" liée à la position sociale des agents telle qu'elle est définie dans le chapitre précédent. Ainsi, il est plus utile pour un fils de cadre supérieur, par exemple, d'atteindre un niveau universitaire que pour un fils d'ouvrier. Ceci est cependant posé dans le sens précis où

"Dans le premier cas, écrit Boudon, le risque de

> démotion est plus élevé. Dans le second cas, la promotion peut être assurée avec un niveau d'instruction plus bas. De même, il est évident qu'il est plus coûteux pour le second individu que pour le premier d'atteindre le niveau le plus élevé plutôt que le plus bas" (Boudon, 1973, p. 68).

Les deux dernières propositions nous semblent évidentes et ne requièrent pas de commentaires particuliers.

Le schéma théorique esquissé ci-dessus intègre en un ensemble cohérent les différents résultats d'enquêtes réalisées dans plusieurs pays industrialisés de type libéral (Boudon, 1973, chapitre III). L'auteur consacre ensuite le chapitre IV de L'inégalité des chances à raffiner la formulation de son modèle et à montrer sa capacité de rendre compte des inégalités scolaires (Boudon, 1973; Girod, 1977).

Mais l'un des efforts les plus soutenus de Boudon est sans doute celui de vouloir démontrer que, contrairement aux approches structuro-fonctionnalistes, l'explication des inégalités scolaires par l'inégalité de l'héritage culturel selon l'origine sociale, n'avait de validité que si l'on s'adressait aux niveaux scolaires inférieurs. Il écrit:

> "Les différences dans la qualité de l'héritage culturel en fonction de la classe sociale n'expliquent que dans une mesure très limitée l'inégalité des chances devant l'enseignement. Elles expliquent les différences dans la réussite en fonction de l'origine sociale au jeune âge. Par contre, elles n'expliquent guère les disparités du niveau scolaire en fonction de l'origine sociale" (1973, p. 217).

Des travaux comme ceux de Sauvy et Girard (1965) et de Bisseret (1968) en France, ceux de Rosenberg (1957) aux Etats-Unis et bien d'autres conduisent

Boudon à poser que, au plan diachronique "le facteur économique" supplante progressivement, de manière de plus en plus décisive, le "facteur culturel" (1973,p.117). Ce qui revient à dire que l'impact de la réussite scolaire, en tant que dimension importante du capital culturel, sur la décision scolaire, impact décisif au début du cursus scolaire, tend à décroître significativement à mesure que l'on s'élève dans les niveaux scolaires, alors que l'influence de la position sociale a un caractère répétitif et cumulatif dans le temps (1973, p.110, 117). Boudon résume en 2 propositions complémentaires l'application diachronique possible du schéma théorique du processus de décision scolaire.

> "13. L'héritage culturel a pour effet que, à une certaine étape du cursus scolaire, la valeur scolaire tend en moyenne à décroître avec le statut social de la famille; de même le retard tend à être plus fréquent à mesure que le status social de la famille est plus bas.
>
> 14. Ensuite, la position sociale affecte le paramètre du processus de décision et contribue à accentuer les inégalités". (Boudon,1973,p.70)

Boudon confirme ainsi l'intérêt tout à fait particulier qu'il accorde à la position sociale, surtout dans sa dimension économique (1973, pp. 213-214, 217), en tant que facteur permanent de différenciation de l'anticipation que font les individus du coût/avantage/ risque attachés aux niveaux scolaires entre lesquels ils doivent choisir.

Si l'accent mis sans cesse par Boudon sur la dimension économique (profession, revenu, etc.) au détriment de la dimension culturelle de la position sociale qu'occupent les acteurs avait, par ailleurs, le mérite de simplifier le modèle d'interprétation des inégalités scolaires et sociales, il ne va pas sans imposer, du même coup, de sérieuses limites à sa portée

explicative car un retour, aussi rapide qu'il soit, sur la tradition sociologique historiquement enracinée, montre combien il est difficile de se débarasser "du culturel ou même du culturalisme dans l'analyse de l'action", comme le note J. Lautman (1980, p.450).

Ce n'est certes pas là la seule critique que suscite la théorie de Boudon. Mais quels que soient les reproches que l'on peut faire à l'égard du modèle exposé, il n'en demeure pas moins perfectible. Les pages qui suivent tenteront de passer en revue quelques-unes des critiques les plus pertinentes pour le problème qui nous préoccupe et d'indiquer, chemin faisant, des voies susceptibles de remédier aux carences observées.

LIMITES ET POSSIBILITES DE LA THEORIE DE BOUDON

Les décisions scolaires des élèves sont-elles dépendantes de leurs représentations sociales ou du rapport qu'ils ont au temps et de la manière dont ils envisagent leur avenir scolaire? Telle était la question principale que nous avions posée au commencement de notre démarche. L'approche de Boudon nous a-t-elle permis d'avancer dans la construction de notre objet de recherche?

Nous pouvons seulement affirmer, à ce stade de l'évolution de notre problématique, que la théorie de Boudon développée jusqu'ici a permis de saisir les choix scolaires comme relevant de l'espace décisionnel de l'acteur tel qu'il est articulé par sa position sociale et plus ou moins structuré par ses notes scolaires. La théorie systémique de Boudon prévoit ainsi que les acteurs (étudiants et/ou parents) apprécient les gains et les coûts attachés

aux niveaux scolaires différemment selon la position sociale qu'ils occupent. Quant à la certitude de mener à terme un projet d'études entrepris ou espéré, elle dépend des performances académiques des jeunes. L'intensité de cette dépendance est toutefois d'autant plus faible que le niveau scolaire atteint par les étudiants est plus élevé.

Si le modèle de Boudon n'apporte ainsi qu'une réponse partielle à notre interrogation de base, nous voulons soutenir, en passant en revue quelques-unes des critiques qu'il a provoquées, que la lacune la plus importante de cette approche, toujours par rapport à notre étude, réside essentiellement dans son caractère réducteur et un peu simplificateur du cadre logico-social de l'acteur. Nous pensons défendre l'idée que cette lacune peut être comblée, du moins partiellement, par la prise en compte des représentations sociales, de la division sociale du travail selon les sexes et de la division structuro-contextuelle du savoir scolaire comme étant des dimensions importantes de l'espace décisionnel de l'acteur. Une telle intégration est nécessaire en vue d'élargir, tant soit peu, le champ que recouvre la théorie initiale de Boudon et augmenter son potentiel explicatif sans perturber sa structure logico-syntaxique.

Nous pouvons tout d'abord observer que la publication de L'inégalité des chances et des essais plus tardifs de Boudon ont animé, de part et d'autre, un vif débat en sociologie de l'éducation. Mais les positions y sont contradictoires. Ainsi, si la plupart des critiques reconnaissent à Boudon un apport considérable, voire même "décisif" à la théorie sociologique en général et à la compréhension des inégalités scolaires en particulier (Bénéton, 1975; Favre, 1980; Lautman, 1975, 1980; Mayer, 1974; Tréanton, 1972,1975; Stafford,

1978), il n'en demeure pas moins que sa démarche méthodologique et les postulats qui fondent son approche théorique font l'objet d'une controverse dont l'intensité déborde parfois le cadre purement scientifique et débouche sur les positions idéologiques des partenaires (Favre, 1980; Massot, 1979, pp. 93-96).

Comment se présente donc ce débat et quelles en sont les conséquences pour notre propos?

Pour répondre à cette question, nous distinguerons entre les critiques qui ont trait à la méthodologie et celles qui s'adressent à la théorie de Boudon. Mais, précisons-le, cette distinction entre les deux types de critiques n'a qu'une vertu analytique: elle permet d'isoler les difficultés et de les envisager une à une.

1. La polémique autour de la méthodologie

Précisons que le terme de méthodologie est pris ici dans son acception la plus large. Sur ce plan, les positions sont aux antipodes. Alors que certains qualifient Boudon d'"innovateur" (Irésnton, 1975, p.97) ou décrivent sa démonstration comme étant "conduite avec parfaite rigueur" ou comme apparaissant "largement convaincante" (Bénéton, 1975, p. 109) avec des "concepts bien construits" (Lautman, 1975, p.195), d'autres, comme Darbel (1975), Rolle (1975, Favre (1980), posent des jugements tout à fait opposés.

Les interventions de cette dernière tendance sont de qualité et de portée inégales. Alors que A. Darbel exprime des objections "ponctuelles" lors du débat organisé (1975), en présence de Boudon, autour de L'inégalité des

chances, que P. Rolle intervient à la marge dudit débat, l'analyse de F.Favre, quant à elle, avait déjà fait l'objet d'un séminaire de doctorat donnant lieu à un article dense et bien étayé. Ainsi l'exposé que nous donnons de ces critiques est-il proportionnel à leur qualité.

Les critiques que formule A. Darbel (1975) à l'égard du modèle développé par Boudon dans L'inégalité des chances et à l'égard des conclusions qui en découlent, peuvent être résumées comme suit:

-Darbel reproche à Boudon d'être "resté à mi-chemin dans son travail de formalisation" et d'avoir fait ainsi l'économie d'une symbolisation algébrique de son modèle. Ce qui, pense-t-il, "occulte du même coup les possibilités de contrôle des étapes successives du raisonnement" (Darbel, 1975, p. 103).

-Bien plus, Darbel accuse Boudon de s'être laissé prendre dans les pièges de ce qu'il appelle les "illusions arithmétiques" (Idem, p.103, note 1), ce qui conduit parfois l'auteur de L'inégalité des chances "à privilégier une conclusion erronée" (Idem, p.107) dans l'interprétation des données secondaires qu'il utilise.

-Enfin, Darbel soulève le problème de l'opérationalisation de la variable "héritage culturel" réduite dans le modèle de Boudon à une seule dimension (la réussite scolaire). Cette réduction a pour effet de sous-estimer l'impact du capital culturel sur le destin scolaire des jeunes. A ce propos, Darbel pose des interrogations(p.65) qui relèvent plutôt du champ théorique qui sera abordé un peu plus loin.

Boudon avait répliqué:

-qu'il avait délibérément préféré la simulation au traitement algébrique, plus difficile à "manipuler" lorsqu'"un modèle comporte un nombre important de fonctions de type logique" (Boudon, 1975, p.114).

-Quant à la deuxième objection selon laquelle Boudon aurait tiré une "conclusion erronée" sur-estimant la réduction des inégalités scolaires, elle reflète, selon Boudon, l'agacement de Darbel "de devoir constater que les inégalités scolaires ont décru dans les sociétés industrielles" et dénote également le fait qu'il "n'est jamais agréable de s'apercevoir qu'on avait cru à l'impossibilité du réel" (Boudon 1975. p. 114). Par ailleurs, Boudon ajoute qu'il s'était vu reprocher, lors de la conférence organisée par l'O.C.D.E. en janvier 1975, "d'avoir sous-estimé la rapidité avec laquelle l'inégalité des chances scolaires avait décru dans les sociétés industrielles" (Boudon, 1975. p.114).

Mais le véritable point de litige qui oppose Darbel à Boudon est essentiellement théorique. Il s'agit du statut que chacun accorde aux facteurs culturels et économiques dans l'interprétation de l'inégalité sociale. Cette opposition nous la retrouverons au coeur même du débat théorique entre Boudon et Bourdieu.

Quant aux critiques avancées par Rolle, elles se situent intimement sur les deux plans méthodologique et théorique. Au premier plan, deux réserves sont émises:

-L'auteur reproche à Boudon d'avoir utilisé des "catégories sociales

abstraites" qui "représentent un découpage arbitraire dans une hiérarchie unidimensionnelle" (Rolle, 1975, p.197). L'auteur pense que l'"interprétation" aurait été "différente" si elle avait porté sur "des classes concrètes".

On peut cependant rétorquer à Rolle que toute catégorisation, notamment en sciences sociales, est abstraite dans la mesure où elle réduit les particularités des unités qui composent les catégories. Tout découpage est arbitraire dans la mesure où il engendre une discontinuité dans la totalité continue du réel en jeu. Par ailleurs, on ne sait pas exactement ce que Rolle entend par des "classes concrètes". Est-ce que ce sont des catégories de salaire, de profession ou de prestige social? L'auteur n'en dit rien. Quant à l'unidimensionalité de la hiérarchie sociale à laquelle il est fait allusion, on ne sait vraiment pas à quel point cette conception sous-tend la catégorisation de Boudon. Si par contre, l'auteur déduit son jugement du fait que Boudon insiste, à différents endroits dans L'inégalité des chances et même ailleurs, sur le caractère déterminant du facteur économique comme étant la dimension la plus importante de la position sociale, l'auteur a sans doute raison. Nous aurons l'occasion de revenir sur ce dernier point.

Rolle estime, d'autre part, que l'objet sociologique de L'inégalité des chances est mal cerné au sens où "les régularités étudiées par Boudon ne concernent précisément pas cet objet vague, la société industrielle en général, mais le travail salarié..." (Idem, p. 198); sa conclusion est à l'effet que "Boudon traite du travail salarié sans le reconnaître" (Idem, p. 200).

Peut-être certains passages de l'ouvrage mentionné se prêtent-ils à cette

interprétation, mais Boudon ne s'est jamais donné comme objet d'étude la société industrielle. Le problème fondamental de l'inégalité des chances consiste, comme Boudon n'a cessé de le répéter, à savoir pourquoi, dans les sociétés dites industrielles de type libéral, l'augmentation de la fréquentation scolaire n'a pas produit l'effet escompté, c'est-à-dire la réduction de l'inégalité sociale. Boudon n'a pas inventé, comme nous l'avons vu plus haut, ce paradoxe. Et si le terme de "sociétés industrielles" apparaît dans son titre ce n'est que pour désigner, fort probablement, le cadre général dans lequel se situe son étude.

Rolle conteste par ailleurs le fait que, selon lui, la liberté de l'acteur, postulée par Boudon, ne fasse jamais l'objet de vérifications (Idea, p.199). Il s'agit encore là d'une objection concernant l'un des fondements théoriques de l'approche de Boudon dont nous traiterons plus loin.

Pour Pierre Favre (1980), la sociologie des "effets pervers" (2) constitue un apport "décisif" à "l'investigation sociologique". Elle est "nécessaire, mais non suffisante" selon la formule de cet auteur qui tente, dans un article dense et touffu, de montrer ce qui lui semble être les insuffisances de cette sociologie. Encore là, la critique purement méthodologique n'est en quelque sorte qu'accessoire. Elle a pour rôle fondamental de démontrer quelles sont les implications pratiques des décisions prises sur le plan théorique.

La critique de P. Favre joue sur deux dimensions: l'une que l'on peut appeler "logique" et l'autre "sémantique". Toutes deux débouchent, comme nous le verrons au fur et à mesure, sur la problématique des présupposés théoriques

qui sous-tendent toute l'entreprise sociologique de Boudon.

a) De la logique de la démonstration

La première objection est formulée à propos de la "valeur démonstrative des exemples" employés par Boudon dans Effets pervers et ordre social. Favre rassemble ces exemples en trois catégories: les exemples "triviaux" (p.1232), les exemples divers (pp. 1234-35) et les exemples fictifs modélisés (pp. 1232-33 et 1236-42).

L'auteur désigne par triviaux les exemples auxquels recourt Boudon pour montrer comment les notions qu'il emploie, comme celle d'effet pervers peuvent rendre intelligible quantité de phénomènes de la vie quotidienne. L'exemple de files d'attentes devant le cinéma que nous avons cité dans le chapitre 2 pour illustrer le concept d'"effets pervers"; celui de l'individu qui peut choisir soit de continuer à rédiger sa thèse soit d'aller se promener sans avoir à consulter personne, pour désigner la sphère des comportements privés de l'acteur; et bien d'autres constituent ce que désigne Favre par "exemples triviaux".

Dans la catégorie des exemples divers, Favre inclut un ensemble hétérogène d'arguments utilisés par Boudon. Il s'agit parfois d'une analyse secondaire des données empruntées à d'autres recherches. Ici P. Favre reproche à Boudon de "succomber" à "cet usage si commun à produire des tableaux et à les commenter..." et de leur faire dire ce qu'ils ne contiennent pas en réalité (Favre, 1980, pp. 1234-35). Il peut s'agir de l'interprétation que fait Boudon d'événements d'actualité tels l'exemple de la contestation étudiante dans les universités américaines vers la fin des années soixante que

nous avons présenté dans le deuxième chapitre de cette étude ou de "l'effet McLuhan" que Boudon évoque pour expliquer, partiellement, l'impact de la réforme universitaire en France sur la production intellectuelle (Boudon, 1977, pp. 88-89). Ici, "Boudon semble abandonner toute rigueur et céder à l'humeur". Il aurait fallu, selon P. Favre, vérifier, avant d'évoquer "l'effet McLuhan", l'existence et l'importance de ce phénomène en France et de s'assurer qu'il est en corrélation avec la réforme universitaire après 1968.

Enfin, par "exemples fictifs modélisés", Favre veut ainsi qualifier les mini-modèles chiffrés que construit Boudon pour simplifier l'analyse d'un phénomène d'une certaine importance pour son propos. Ainsi, pour montrer comment un phénomène macrosociologique non désiré par les acteurs sociaux résulte, en fin de compte, de l'agrégation de décisions intentionnelles de ces derniers, Boudon (1977, pp. 38-42) utilise un exemple modélisé qu'il emprunte à l'étude de M. Olson (1978). Résumons cet exemple avant d'en présenter la critique de Favre (1980, pp.1236-42). Il s'agissait de démontrer, le plus simplement et le plus économiquement possible, pourquoi des individus qui ont tout intérêt à entreprendre une action collective n'en font rien. Pourquoi y a-t-il, par exemple, peu de syndiqués qui participent effectivement à l'action syndicale alors qu'une participation de tous augmenterait l'efficacité et la crédibilité de leur mouvement? Pourquoi y a-t-il peu d'engagement politique de la part des populations alors qu'une plus grande implication dans ce domaine renforcerait les chances d'une pratique démocratique ne pouvant qu'être bénéfique pour tous?

La réponse est simple: la logique de l'action collective est différente de celle de l'action individuelle, mais pour comprendre celle-là il faut faire

appel à celle-ci. Boudon construit, à la suite d'Olson, un modèle simplifié rendant compte de ce phénomène. On pose, pour commencer, que: 1) dix propriétaires défraient chacun 400 dollars de taxes à la municipalité et qu'une action collective (recours judiciaire, manifestations politiques, etc.) pourra leur permettre d'obtenir jusqu'à 50% de réduction desdites taxes. 2) On suppose que cette réduction est proportionnelle au nombre de propriétaires s'engageant effectivement dans l'action, mais que tous, y compris ceux qui ne participent pas, pourront en bénificier. Ainsi, si les 10 s'engagent dans l'action, leurs taxes diminuent de 50%, s'ils sont seulement 9, elles baissent de 45% et ainsi de suite. 3) On admet enfin que les participants doivent supporter certains coûts (financement de recours judiciaires, temps consacré à l'organisation et aux réunions, etc.), et on suppose que ces coûts sont constants et qu'ils s'élèvent à $100 par participant.

Etablissons par un petit calcul qu'une action collective coûtera $1000 pour tout le groupe, si les 10 s'y engagent bien entendu, ce qui lui laisse un gain net de $1000(3). Le raisonnement de Boudon s'enchaîne comme suit: "si le groupe pouvait être assimilé à une personne, il est clair que le groupe/personne aurait avantage" à entamer une action qui lui fera gagner $1000, "mais un groupe, même composé de personnes ayant toutes le même intérêt, n'est pas une personne" (Boudon, 1977, p.40). Ce qui se passe ensuite est prévisible: la stratégie la plus rentable (tableau 3,1 ci-dessous)(4) pour chaque propriétaire pris individuellement est celle qui consiste à

> "ne pas participer à l'action collective quel que soit le nombre des autres qui y participent. D'où il résulte que personne ne participera à une action collective à laquelle chacun aurait intérêt que tous participent. A la différence de ce que ferait une personne, le groupe passera à côté de la bonne

affaire" (idem, p. 41).

Tableau 3,1

Bénéfices ou pertes de l'individu X dans une structure d'interdépendance

Nombre de participants à l'action collective	Stratégies adoptées par X				
	X participe			X ne participe pas	
	gain brut	coût	gain net	coût (nul)	gain net
10	$200	100	$100		
9	180	100	80		$180
8	160	100	60		160
7	140	100	40		140
6	120	100	20		120
5	100	100	00		100
4	80	100	-20		80
3	60	100	-40		60
2	40	100	-60		40
1	20	100	-80		20
0	00	00	00		00

Il en résulte un phénomène global d'apparence paradoxale (maintien de la taxe pour tous, aucune réduction) qui va à l'encontre des intentions initiales des comportements de chacun des propriétaires pris individuellement. Mais sans le recours, soit dit en passant, aux intentions d'individus agissant dans une situation structurée selon la logique de l'interdépendance, il n'était donc pas possible de donner un sens à ce phénomène qui paraît constituer un piège aux actions individuelles.

Certes, il s'agit des deux principes fondamentaux de la théorie de Boudon qui guident le jeu de la compréhension et de l'analyse, mais c'est justement là où Favre crie gare! Au coeur de l'exemple modélisé, il y a la théorie. Et celle-ci véhicule des présupposés discutables. La question consiste donc à

démontrer, à ce niveau, comment les exemples reflètent les imperfections conceptuelles.

Favre en pointe au moins deux, à notre avis, importantes:

-La "manipulation formelle" ne dispense aucunement de la "construction sociologique". Le raisonnement sur des structures logiques ne doit pas se substituer à "la logique de la pratique effective". Or, selon cette dernière, un acteur capable de faire les calculs que lui attribue Boudon est, sans doute, capable de se rendre compte également du paradoxe de la non-participation à l'action collective. Ainsi, n'importe qui des 10 propriétaires, peut-être même tous, peuvent briser le cercle de la non-participation (Favre, 1980, p. 1238).

-La simplicité des exemples modélisés que Boudon évoque comme étant une vertu exprime, en fait, la conception d'un acteur social condamné à ne considérer que les gains monétaires qu'il a à tirer de ces décisions. Quant aux "gains symboliques", l'homo sociologicus de Boudon n'en tient pas compte (Idem, pp. 1241, note 24). Ceci provient, selon P.Favre, de la définition restrictive et réductrice que donne Boudon aux conditions dans lesquelles s'élabore et s'effectue l'action des agents sociaux. Les représentations que ceux-ci se font de la situation, les investissements symboliques qu'ils engagent en prenant une décision plutôt qu'une autre, sont écartés du modèle de Boudon. Ainsi, écrit Favre,

> "Lorsqu'il rend compte des propriétés de situation, Boudon les considère sous une seule de leur dimension: il isole analytiquement certains rapports matériels propres à une situation (le rapport candidats/postes à pourvoir, le rapport gains/coûts) et s'en tient là (...)Toutes les autres dimensions

> de la situation (... la représentation qu'en peuvent avoir les acteurs, les investissements symboliques engagés, etc.) sont ignorées" (Idem, p. 1242)

Donc, il ressort de la critique que les trois catégories d'exemples identifiées, qui représentent en quelque sorte trois niveaux de l'argumentation de Boudon, n'ont pas la même valeur démonstrative (Idem, p. 1254). Ce jugement est incontestable à notre point de vue. Nous pouvons même dire que certains exemples n'ont pas du tout de vertu démonstrative. Mais de là à conclure, de façon absolue, que la "démonstration de Boudon demeure donc incertaine", il y a plusieurs pas à franchir.

A notre avis, il faudrait d'abord s'assurer que Boudon fasse en tout temps une utilisation à but démonstratif de tous ses exemples. Ce qui nous semble contestable car nous pouvons déceler au moins trois types d'emplois que Boudon fait des différents exemples. 1) L'exemple didactique qui a pour fonction de faciliter la définition d'un concept, de décrire la dimension ou les conséquences d'un phénomène, etc. La première catégorie identifiée par P.Favre correspond grosso modo à ce type d'utilisation. 2) L'exemple démonstratif qui, en faisant appel à des données déjà recueillies ou à des phénomènes bien connus, a pour fonction d'aider à l'élucidation d'un problème resté jusque-là obscur. Certains exemples des deuxième et troisième catégories ont grossièrement ce statut. 3) L'exemple heuristique est celui où l'on peut classer tous les mini-modèles auxquels Boudon a recours. Entendue dans ce sens, la modélisation ne constitue pas un but en soi. Elle n'a, au contraire, qu'une fonction heuristique. Elle représente un simple support à la réflexion, un stimulant à l'imagination sociologique (Boudon, 1977, p. 41). Quand la construction de modèles est l'objectif essentiellement poursuivi, Boudon sait prendre les précautions théoriques et méthodologiques nécessaires à leur

élaboration. Il l'a bien démontré dans son article "Essai sur la mobilité en utopie"(1970) et partiellement dans l'inégalité des chances (1973).

Favre l'a bien perçu lui-même: le choix d'un exemple, la construction d'un modèle, la démonstration et l'argumentation en général sont, tout compte fait, fonction des présupposés théoriques qui les sous-tendent. Et c'est là la plus importante des limites de l'approche de Boudon: conception unidimensionnelle de l'acteur dédoublée d'une appréhension réductrice de la situation où celui-ci agit. C'est ce que nous laisse entrevoir, avec insistance, la majeure partie des critiques formulées à l'égard de la théorie de Boudon. C'est aussi dans ce contexte qu'il faut placer la critique qu'exprime P.Favre à l'égard de l'utilisation que fait Boudon du concept de "logique de situation".

b) De la construction des concepts et de leur manipulation

Au sujet de ce que nous avons appelé par simple commodité la dimension "sémantique" de la critique globale de P.Favre, nous allons nous contenter de présenter un exemple qui nous semble pertinent dans le sens particulier où il nous suggère une voie possible de reconstruction de notre modèle d'étude. Il s'agit ici de la critique formulée à l'égard de la notion de "logique de situation", notion centrale dans la théorie générale de Boudon.

Il est à préciser au départ que "la mise en évidence du jeu des logiques de situation" par l'approche de Boudon, apparaît à Favre "comme un apport décisif à la recherche sociologique" (Favre, 1980, p. 1243). Ce n'est donc pas l'adéquation du concept dans le cadre où il est utilisé qui est en cause, mais surtout " la manière dont Boudon manipule le concept de logique de situation

en l'appauvrissant ici, en la brouillant là par l'emploi de notions parasites, ailleurs en ne s'avançant pas assez loin" (Idem, p. 1243). Comment se réalise donc cette sorte de "déformation" du concept dans les analyses de Boudon?

Rappelons que, sur le plan logique, un concept est formé d'une extension et d'une compréhension. On entend par "extension" l'ensemble des éléments que comporte, par exemple, le terme de "situation", alors qu'on désigne par "compréhension" le caractère commun à ces éléments ou, plus précisément, la nécessité logique qui les lie.

Or, le concept global de "logique de situation" subit, selon Favre, une double déformation dans l'emploi que lui réserve Boudon: l'une sur le plan de son extension, les éléments qui le composent étant illégitimement réduits; l'autre sur le plan de sa compréhension: seule la logique de l'interaction entre les composantes de la situation étant prise en compte par Boudon (Favre, 1980, p. 1249). Quelques exemples aideront à mieux saisir la portée de la critique ici formulée par Favre ainsi que certaines de ses implications pour notre sujet.

Ainsi, si nous appliquons le schéma général de la théorie de la décision scolaire de Boudon, nous avons à tenir compte essentiellement de trois éléments et de leur interaction pour prédire les choix scolaires d'un groupe d'étudiants: leur position sociale (ou celle de leur famille), leurs notes scolaires et le niveau scolaire qu'ils ont atteint. Ce sont les composantes empiriques de la situation dont Boudon tient réellement compte. Certes, il y a tous les présupposés théoriques: l'étudiant est présumé libre et rationnel dans le sens que donne l'auteur à ces concepts, etc. Mais ce sont là des

préalables à la définition de la situation et non la définition elle-même de la situation.

A ce premier niveau, Favre avance l'objection suivante: la représentation que se font les acteurs de la situation doit être prise en considération comme élément entrant dans la définition de celle-ci (Favre, 1980, pp. 1242-44). Si cette hypothèse soutenue, soit dit en passant par d'éminents sociologues (5), était prise en considération, des conséquences importantes en découleraient quant à la définition de la situation dans laquelle les jeunes effectuent leurs décisions. On peut imaginer, par exemple, qu'un élève qui vit dans l'insécurité matérielle sera porté à avoir une image séquentielle du temps centrée fondamentalement sur le présent ou le futur proche, qu'il aura tendance à entretenir des projets scolaires à court terme et qu'il sera prédisposé, par voie de conséquence, à écourter la période de sa scolarité comparativement à l'autre élève qui vit dans la sécurité matérielle, qui possède une attitude favorable face au futur, qui entretient des projets scolaires à long terme et qui, en toute probabilité, cherchera à se doter d'une formation plus poussée. La critique de Pierre Favre suggère ainsi une voie prometteuse quant à la reconstruction d'un modèle d'analyse qui intègre les représentations sociales des jeunes comme dimension de la réalité dans laquelle ils effectuent leur choix.

Mais il y a d'autres facteurs qui, selon nous, pourraient entrer en ligne de compte dans la définition de la situation de prise de décision où se trouvent les jeunes. Le sexe et la voie académique d'apprentissage, par exemple, nous sont apparus comme éléments importants qui affectent l'estimation que font les individus des coûts/avantages/risques attachés aux

niveaux scolaires entre lesquels ils doivent choisir. Il existe une imposante littérature sociologique quant à l'impact de ces variables sur le destin scolaire et social des individus. Nous avons indiqué, dans les chapitres précédents, quelques-unes de ces références et la manière dont certains de ces facteurs pouvaient être spontanément intégrés dans le modèle d'analyse de Boudon.

La deuxième réduction reprochée à Boudon est celle d'avoir ramené les logiques de situation à de simples interactions (Favre, 1980, pp. 1248-49). Cette réduction découle, selon Favre, de la conception qu'a Boudon de l'action. Car définir " les actions comme simples faits produits par des sujets" constitue une réduction qui "appauvrit de manière injustifiée la connaissance des phénomènes sociaux" (Idem, p. 1249). Cette critique qu'avance Favre nous paraît également injustifiée, car on sait que Boudon parle globalement de deux logiques organisatrices de l'action et non d'une seule: la logique des "comportements" effectués dans des contextes de rôles et la logique de l'interdépendance régissant les actions posées en dehors de ces contextes. A ce propos, Favre réplique qu'il ne s'agit pas de deux mais d'une seule et même logique, celle de l'interaction car, écrit-il, "le terme d'interaction désigne la relation réciproque entre deux ou plusieurs actions ou bien le rapport de deux ou plusieurs comportements interdépendants" (idem, p. 1249) (6).

Autrement dit, pour Favre, l'interaction doit être conçue comme élément de la situation et la logique de celle-ci doit être recherchée du côté du déterminisme. Il écrit: "La logique de la situation doit être conçue simplement comme un élément de déterminisme" (idem, p. 1245). Ce qui l'amène à

conclure que, d'une manière ou d'une autre, l'acteur peut se retrouver impuissant devant la façon dont la situation est organisée et dont ses éléments sont agencés, de telle sorte qu'il perd tout contrôle sur son action (Idem, pp. 1247-48).

L'enjeu est donc en réalité celui de la confrontation entre une certaine conception déterministe de l'action sociale et ce que certains ont appelé "la sociologie de la liberté". Mais la critique de Favre ne concède même pas ce qualificatif à la sociologie de Boudon dont on connaît par ailleurs les sérieuses objections qu'il pose à la sociologie déterministe. Ainsi, le débat se déplace-t-il plus au coeur de la théorie. Mais avant de franchir ce pas, précisons ceci.

-Les critiques que nous venons de résumer n'invalident nullement la méthodologie de Boudon. Beaucoup d'entre elles ont été prévues par l'auteur, certaines ne touchent que des problèmes de surface, d'autres par contre glissent de la méthode à ses fondements théoriques.

-L'apport fondamental de ce dernier type de critique qui se situe, plus précisément, à mi-chemin entre la méthode et la théorie, est sans doute d'avoir indiqué la voie vers l'identification de ce qui semble constituer la lacune principale du modèle de Boudon: réduction de l'acteur à un simple calculateur rationnel préoccupé par ses futurs gains économiques et, corrélativement, réduction des conditions de son action à leur dimension économique. Les autres facteurs, dont l'impact sur les décisions des acteurs a été mis en évidence par une quantité considérable de recherches, sont soit relégués à un rôle de second plan dans l'explication que donne Boudon de

l'inégalité sociale et scolaire (capital culturel), soit complètement écartés du modèle (les représentations sociales des acteurs, leur sexe, la position qu'ils occupent dans la hiérarchie des voies d'apprentissage, etc.).

-Cependant, Boudon n'a jamais présenté son modèle comme un produit fini et définitif. Au contraire, il reconnaît explicitement que "l'unidimensionnalité" supposée de l'espace de décision n'est pas réelle et que "des études nouvelles seraient en tout état de cause nécessaires pour explorer cette notion d'espace de décision" (1973, p. 135).

En élucidant les critiques soulevées directement dans le champ théorique, nous franchirons un pas décisif vers la construction de notre cadre d'analyse.

2. Le débat théorique ou la guerre des "principes" n'a pas lieu!

Ici, ce sont les principes mêmes qui fondent la théorie de Boudon qui sont mis en cause. Les auteurs qui entreprennent cette critique empruntent parfois des chemins différents, certains insistent sur des détails que d'autres passent sous silence, mais ils débouchent presque tous sur les interrogations que nous avons soulevées dès le premier chapitre: l'action des individus est-elle rationnelle? Emane-t-elle de décisions prises par eux ou est-elle imposée à leur volonté?

On sait que, derrière ce genre de questionnement, c'est le statut qu'accordent les sociologues aux individus ou groupes sujets de la connaissance sociologique qui est en jeu. Nous avons montré comment Boudon place l'acteur (individu ou groupe) comme unité de base de l'investigation sociologique et comment l'objet de celle-ci consiste, à la fois, en la

découverte des intentions qui poussent les acteurs, disposant de ressources économiques inégales, à agir, choisir et décider de la manière dont ils le font et en la mise en évidence de la logique qui structure leur action. Dans cette perspective, l'individu a le statut d'agent social actif et conscient: il dispose d'une autonomie relative de choix et sait, en général, apprécier, en fonction de ses moyens, les choix qui se présentent à lui.

La décision scolaire devient ainsi un cas particulier où l'on peut observer la fécondation des qualités d'autonomie et d'intentionnalité attribuées par postulat à l'acteur. C'est à ce prix que la sociologie de Boudon entend restituer à l'agent social sa capacité de choix et de décision en fonction de ce qu'il considère, compte tenu des moyens en sa possession hic et nunc, comme ses préférences, intérêts et besoins.

C'est exactement cette "position" que prend Boudon à l'égard de l'individu, c'est-à-dire le statut qu'il lui réserve dans son entreprise sociologique et les attributs qu'il lui impute, qui en définitive exaspère la majeure partie de ceux qui s'engagent dans le débat contre son approche. Sur ce plan, P. Bourdieu paraît représenter le cas de figure le plus dominant auquel on peut rattacher sinon toutes, du moins une assez bonne partie de ces critiques. Nous présenterons, dans ce qui suit, les grandes lignes de ce cas de figure pour déboucher ensuite sur une ébauche de la perspective théorique propre à notre étude.

Dans son article "Avenir de classe et causalité du probable" (1974), P. Bourdieu critique ouvertement le principe de la rationalité de l'acteur postulé par la théorie de Boudon. Ainsi, "dans la plus grande part de ses

actions, écrit Bourdieu, l'agent économique n'est pas (...) calculateur rationnel, obéissant à la seule évaluation rationnelle des chances..." (1974, p.4). Sur quoi se fonde-t-il pour avancer une telle affirmation? De quelle manière définit-il la rationalité de l'acteur? Quelle(s) fonction(s) attribue-t-il à la raison? Qui est rationnel et qui ne l'est pas? Si la carrière scolaire ne pouvait être expliquée comme conséquence de l'ensemble de décisions prises par les individus en fonction des moyens dont ils disposent et des avantages et risques qu'ils anticipent, comment pourrait-elle être interprétée?

C'est en répondant, au moins schématiquement, à ce type d'interrogation que nous pouvons saisir la portée de la controverse qui oppose les deux sociologues.

Tout semble indiquer qu'une action est qualifiée de "rationnelle", selon l'approche de Bourdieu et de ses innombrables disciples, dans la mesure où l'agent qui la pose détient une "information complète sur la situation" (Bourdieu, 1974, p.7), dans la mesure aussi où celui-ci est capable, à partir de cette information, de prospecter l'avenir, de miser gagnant ou de ne prendre que des risques calculés. Ici, la rationalité est synonyme de connaissance, de calcul minutieux, de planification précise, mais aussi de l'art de supputer et de saisir la bonne affaire. Or, "l'art d'estimer et de saisir les chances (...) écrit Bourdieu, l'aptitude à devancer l'avenir (...) à jouer le possible contre le probable par un risque calculé ne sont pas des dispositions universellement répandues" (idem, p.11) (7). Selon l'auteur, il existe, d'une part, ceux qui sont condamnés "à des stratégies à court terme et à courte vue" (Idem, p.11), les démunis (culturellement) qui cherchent la

sécurité et, d'autre part, ceux qui sont "d'autant plus enclins à l'audace de la spéculation (par opposition à la recherche de la sécurité) qu'ils sont plus riches en capital, et en particulier en capital culturel"(Idem,p.13).

Ainsi, si seuls les pourvus économiquement, socialement et surtout culturellement sont capables de faire des choix scolaires judicieux alors que les démunis sur ce plan "ont toutes les chances de faire de mauvais placements scolaires" (idem, p. 14), c'est que ces dispositions se sont inscrites, à travers tout le processus de socialisation, dans leur personnalité de classe ou dans leur habitus selon la terminologie de Bourdieu (1979b, p.4; 1979a, pp. 191-92). Dès lors, une seule explication est plausible au problème de l'inégalité scolaire: les enfants de milieux sociaux différents intègrent à leur personnalité, inconsciemment et dès leur jeune âge, un ensemble de dispositions, de schèmes de perception, d'attitudes, de savoir, de savoir-faire et de valeurs, etc., relatifs à leur milieu de socialisation. Une fois construit, l'habitus détermine l'avenir des enfants de telle sorte que ceux-ci tendent à ajuster leurs intérêts, préférences et comportements aux "conditions objectives" de vie dans leurs milieux sociaux respectifs (Bourdieu, 1971, p.26). Cela veut dire que dans leur majorité, exception faite bien entendu de rares cas où certains entreprennent des cheminements scolaires et connaissent des destins sociaux différents, les jeunes tendent à se comporter de manière à reproduire en eux le statut socio-culturel de leurs parents. Tout se passe comme si l'habitus, "instrument d'un groupe, (...) tend à reproduire dans les successeurs l'acquis des prédécesseurs, ou, tout simplement les prédécesseurs dans les successeurs" (Bourdieu, 1974, pp.29-30).

Et c'est ainsi que se réalise le jeu de la reproduction sociale. En

pratique les jeunes de milieux culturellement pauvres, sachant par expérience et par intuition que leurs chances de s'orienter et de réussir dans les filières dites "nobles" conduisant aux études universitaires sont minimes, se dirigent davantage dans les réseaux professionnels, dans les programmes à courte durée et dans les voies faibles. Les enfants de familles culturellement pourvues prennent la direction tout à fait inverse: formation générale au secondaire et au CEGEP, université ou écoles prestigieuses ensuite.

Selon cette perspective, les comportements scolaires ne sont pas considérés comme des choix ou décisions que les étudiants posent intentionnellement en fonction de leurs préférences et des moyens économiques dont ils disposent, mais plutôt comme des orientations prédéterminées par le capital culturel des jeunes en tant que système de "dispositions à l'égard de l'école et de la culture (i.e. de l'apprentissage, de l'autorité, des valeurs scolaires, etc); espérance subjective (d'accès à l'école, de réussite et d'ascension par l'école); rapport au langage et à la culture (manières)" (Bourdieu et Passeron, 1970, graphique no.1, note 4). Cette prédétermination n'est cependant pas de la même nature pour tous. Elle "oblige" les nantis culturellement à prendre des décisions rationnelles servant ainsi au mieux leurs intérêts et condamne les démunis à se tromper massivement dans leur orientation. La prédétermination culturelle constitue une condition à double signification: elle suscite chez les uns l'exercice de la liberté et des pratiques rationnelles mais conduit les autres à la dépendance, à l'aliénation et à l'absence de jugement. Nous retrouvons ici cette dualité que nous avons relevée au premier chapitre mais cette fois-ci au sein de la même théorie: liberté et rationalité d'un côté, déterminisme et inconscience de l'autre.

Est-il encore possible d'affirmer que seule une minorité infime d'agents soit dotée de cette faculté de connaître, de juger et de choisir qu'on appelle la raison, sans tomber dans un idéalisme philosophique désuet? Nous laissons le débat ouvert sur ce point. Nous allons directement à ce qui nous semble constituer un malentendu chez Bourdieu dans la critique qu'il fait à Boudon. La rationalité telle qu'il la définit ne ressemble en rien à celle dont parle Boudon. Elle signifie chez lui, comme nous venons de le voir, connaissance, raisonnement logique, planification rigoureuse, etc. En fait, cette définition est d'autant plus restrictive et astreignante qu'elle ne s'applique qu'à une infime partie de la réalité des acteurs sociaux: celle des plus favorisés sur le plan culturel et social, les bourgeois et les petits bourgeois que Bourdieu condamne avec l'éloquence de l'intellectuel bien pourvu de la rationalité dont il est, à la fois, le fervent critique et l'ardent défenseur (Snyders,1976).

Et c'est peut-être là l'une des contradictions fondamentales sur lesquelles débouche " la sociologie de l'inégalité culturelle": condamnation de l'activité rationnelle contenue dans la culture savante, d'une part, et désir d'éliminer les inégalités non pas par une action politique et économique, mais par "l'instauration d'une pédagogie rationnelle" (Bourdieu et Passeron, 1964, p.115), d'autre part. Mais ce n'est pas notre propos que de faire le procès de cette sociologie qui, selon l'avis de Snyders, "s'en tient au scolaire, isole le scolaire par le scolaire; et(...) en arrive à laisser de côté l'ensemble des institutions et des mécanismes globaux" (1976, p. 160).

Nous voulons seulement affirmer que la critique de Bourdieu ne met nullement en cause la "validité" heuristique du postulat de la rationalité limitée de l'acteur telle que définie par Boudon. Nous acceptons cependant le

fait déjà signalé que la rationalité de l'acteur ne doit pas être réduite à sa seule dimension économique. Nous pensons en conséquence que la majeure partie des critiques que suscite la théorie de Boudon découle du fait que celui-ci, malgré son insistance sur l'importance de l'aspect social dans les stratégies des acteurs, explore essentiellement l'impact du facteur économique.

Il est vrai par ailleurs que le modèle de Boudon tient compte, dans une certaine mesure, de l'aspect culturel de l'espace de décision si l'on considère la réussite scolaire des étudiants comme indicateur de leur degré d'intériorisation des normes culturelles. Mais Boudon donne à cet indicateur une portée explicative limitée dans le temps, hypothèse qui semble partiellement infirmée par des données recueillies au Québec, dans la mesure où comme l'observe Massot (1979) " ce que Boudon nomme la rationalité économique de l'acteur n'est ni exclusive ni la plus significative, à ce niveau scolaire (secondaire V) et dans le contexte québécois, puisqu'elle entre en concurrence avec ce qu'on peut appeler la rationalité culturelle" (p. 185 et pp. 191-194).

Cette "rationalité culturelle" ne peut à son tour être ramenée aux notes scolaires des étudiants. Si les travaux de Bourdieu et de ses collaborateurs ont un mérite certain c'est bien d'avoir montré la multiplicité des mécanismes culturels et symboliques et leur ancrage dans l'action des agents sociaux. De cet univers, le système de représentations sociales auxquelles souscrivent les jeunes nous apparaît constituer une dimension fondamentale du champ décisionnel attaché à leur position sociale. C'est exactement dans ce sens que, mis à part le malentendu opposant Bourdieu à Boudon que nous avons dissipé plus haut, Pierre Favre (1980) affirme que les approches de ces deux

auteurs ne sont pas si "irréductibles" qu'on peut le penser et que "l'articulation des deux se révèle, dès qu'on l'entreprend, d'une grande fécondité" (p. 1267).

Nous ne reprenons cependant pas à notre compte cette affirmation. Nous pensons simplement que l'intégration des représentations sociales dans le modèle de Boudon découle d'une position de principe sous-jacente à toute connaissance "véritable" de l'action humaine envisagée comme objet sociologique. Position à laquelle nous adhérons et qui s'exprime de la manière suivante: l'action, en tant qu'entité globale, est fonction, à la fois, des conditions économiques et socio-culturelles dans lesquelles elle se pose et des intérêts, des préférences et du degré d'autonomie des acteurs qui la posent dans de telles conditions.

L'implication d'une telle assertion sur le cadre théorico-social du processus décisionnel est évidente. En plus des représentations sociales (chapitre 4), deux données que nous avons invoquées à quelques reprises doivent être incorporées au modèle théorique initial de Boudon. Toutes deux se rattachent à des préoccupations relativement nouvelles en sociologie de l'éducation. La première est d'ordre structuro-culturel, la deuxième de nature structuro-contextuelle. L'une réfère à des transformations économiques, sociales et culturelles bien ancrées dans l'histoire. L'autre a émergé avec les récentes réformes scolaires. Il s'agit, on le devine, de la division sociale du travail selon les sexes et de la division structurelle du savoir telle qu'elle apparaît dans le contexte scolaire québécois. La première prend la forme de rôles économiques, sociaux et culturels attribués différemment aux hommes et aux femmes. La deuxième se manifeste, entre autres, dans la

structuration des apprentissages scolaires selon les rythmes différenciés.

1. De l'appartenance sexuelle et des voies d'apprentissage

Nous avons montré au cours du chapitre 2 quelques-unes des conséquences que pourrait avoir la prise en compte des deux données mentionnées ci-dessus sur l'interprétation des cheminements scolaires des jeunes. Il s'agit ici de rappeler schématiquement la manière dont la division sociale du travail selon les sexes et dont la classification des apprentissages selon des rythmes différenciés s'agencent dans la nomenclature des acquis conceptuels déjà présentés et discutés.

Voici deux propositions que nous discuterons brièvement. Nous présumons que

> a) la division sociale du travail selon les sexes pourrait être considérée comme donnée pouvant, compte tenu de la différenciation qu'elle implique dans les rôles des femmes et des hommes, expliquer, du moins en partie, les écarts qu'on pourrait observer dans les itinéraires scolaires empruntés par les garçons et les filles.
>
> b) la division structuro-contextuelle du savoir scolaire selon des rythmes variés pourrait rendre compte d'une part de la variation des cheminements scolaires des jeunes.

La plupart des recherches semblent admettre l'existence d'une forme de division sociale du travail selon les sexes comme phénomène historiquement établi, phénomène dont la nature et l'acuité ont sensiblement été modifiées par les changements technologiques qui ont accompagné la révolution industrielle (8).

Avec l'industrialisation de certains secteurs de production (textile, par exemple) l'établissement de la scolarité obligatoire, le développement des secteurs de l'hygiène sanitaire et des services (secrétariat, vente, etc), la femme s'est trouvée projetée hors du domicile familial. On tente de plus en plus de mettre en évidence les conséquences de tels changements sur le travail féminin: dédoublement ou prolongation des rôles traditionnels dans les activités dites de production, d'un côté, mais sur-travail non rémunéré, de l'autre (9). Corollaire et concomitante à ce changement est la féminisation de certains secteurs du marché du travail et de la formation scolaire. L'inégalité économique, sociale et culturelle des sexes s'accompagne ainsi d'une différenciation scolaire (10).

Mais les tentatives de théorisation du phénomène de la "division sexuelle du travail" sont encore embryonnaires. Les auteurs qui font usage d'un tel concept semblent glisser, volontairement ou involontairement, dans les théories de la reproduction sociale. Le postulat déterministe inhérent à ces théories fournit une alternative apparemment adaptable à l'explication de nouveaux faits sociaux.

Nous ne prenons pas à notre compte cette manière de voir étant donné, comme nous l'avons noté à plusieurs reprises, les limites imposées au déterminisme et les pièges qui guettent ce type d'explication: les acteurs sont aliénés, ils suivent en le subissant le destin qui leur est tracé par un dieu appelé "société" ou tout autrement et, comme par magie, seul l'analyste (le sociologue) est capable de dévoiler le mystère et de montrer aux exploités le chemin du salut ou celui de l'exploitation (Boudon et Bourricaud, 1982, notamment p. 163, 450, 593).

Donc, tant qu'il n'y a pas de théorie qui, tout en évitant les impasses du déterminisme, articule de façon cohérente les deux formes de la division sociale du travail (selon les classes et selon les sexes) et compte tenu du fait que ce point ne constitue pas l'objet principal de notre recherche, nous préférons considérer que ces deux formes sont complémentaires et relativement indépendantes. Complémentaires dans la mesure où l'une nous réfère à la différenciation, sur le plan économique et socio-culturel, des groupes sociaux par delà leur appartenance sexuelle et l'autre aux places occupées et aux rôles joués par les hommes et les femmes en dehors de leur affiliation de classe. Indépendantes dans la mesure où l'une ne recoupe pas tout à fait l'autre, bien que les deux formes puissent présenter certaines similitudes.

Nous décidons donc de considérer l'appartenance sexuelle comme indicateur supplémentaire de l'environnement économique et socio-culturel dans lequel agissent les acteurs (les jeunes ou leur famille) compte tenu de leurs intérêts et préférences en matière de formation scolaire et de statuts socio-économiques. Nous dirons donc, et ce dans le prolongement du sens des concepts utilisés par Boudon, que, toutes choses étant égales par ailleurs, les filles évaluent en moyenne de manière différente que les garçons l'utilité des niveaux et des programmes scolaires qui s'offrent à elles(Litt, 1980; Levesque et Sylvain, 1982; Finn et al., 1979; Deblé,1980). En général, au cours de l'enseignement secondaire, les filles abandonnent moins et s'orientent moins dans les programmes courts de formation technique comparativement aux garçons (Hardy-Roch et al., 1982). A la fin de l'école secondaire et au début de l'enseignement pré-universitaire, les filles abandonnent davantage et s'orientent plus que les garçons vers le secteur de la formation professionnelle.

Par ailleurs, si les filles expriment, en moyenne, un plus grand intérêt pour le travail scolaire et obtiennent en général de meilleures notes scolaires que les garçons (Litt, 1980; Levesque et Sylvain, 1982) mais s'orientent moins que ces derniers dans les secteurs de formation qui drainent vers l'enseignement supérieur, c'est là, nous semble-t-il, l'une des manifestations de la rationalité limitée des acteurs. Tout se passe comme si la conscience que les filles ont de la division sociale du travail, des possibilités qui leur sont offertes dans la structure professionnelle, des champs scolaires qui leur sont ouverts et, de façon générale, des inégalités sociales et scolaires, les conduit en même temps à fournir plus d'effort que les garçons pour réussir et à poser leurs décisions scolaires en tenant compte des contraintes structurelles. De ce point de vue, l'appartenance sexuelle se dégage comme élément important du contexte théorico-social dans lequel devra être examiné le processus décisionnel des étudiant(e)s.

Le deuxième élément qui paraît intervenir dans les choix scolaires des jeunes se rapporte à l'organisation scolaire. Il s'agit ici des voies d'apprentissage comme forme particulière de distinction, selon le rythme et les potentialités propres à chaque élève, entre les degrés de l'appropriation du savoir scolaire. La division du savoir scolaire sous l'angle des "voies d'apprentissage" représente ainsi un aspect à la fois contextuel et structurel (Crespo et Michelena, 1977; Béland, F., 1981; Levesque, 1977). Cette division est contextuelle ou conjoncturelle dans la mesure où elle relève de l'organisation scolaire mise en place depuis la réforme de l'enseignement des années soixante. Elle est structurelle dans le sens où elle désigne l'interdépendance et la hiérarchie d'un ensemble d'éléments (Barel, 1973).

Sur ce dernier point, le classement (hiérarchisation) des jeunes selon des rythmes homogènes, l'allègement des contenus de l'apprentissage pour ceux et celles qui accusent des retards ou qui réussissent moins bien que d'autres, l'enrichissement des programmes pour les élèves "douée", etc., entraînent une série de conséquences tant chez les enseignant(e)s que chez les jeunes et leur famille (Crespo et Michelena, 1977; Rosenthal et Jacobson, 1971). A titre d'exemple, il y a lieu de penser que les pratiques pédagogiques des enseignant(e)s, les jugements qu'ils et elles portent sur leurs élèves ainsi que les rapports qu'ils et elles entretiennent avec eux diffèrent selon la voie d'apprentissage où sont classés les jeunes. Comme il est possible d'imaginer que la perception que se font les élèves d'eux-mêmes et des autres, l'idée qu'ils développent quant à leurs capacités à leurs carrières scolaire et sociale, soient différentes selon la position qu'ils occupent dans la hiérarchie des rythmes d'apprentissage.

Ce type de positionnement scolaire qui semble avoir un lien avec le positionnement social de la famille (Baudelot et Establet, 1971; Snyders, 1976; Jencks, 1979; Berthelot, 1982 et 1983) se dégage comme élément structuro-contextuel jouant un rôle important dans le processus décisionnel des étudiant(e)s (Cherkaoui, 1979, Elder, 1965; Massot 1979; Crespo et Michelena, 1977; Crespo et Cournoyer, 1978; Jencks, 1979). On peut donc penser que l'élève aurait d'autant plus de chances d'entreprendre une longue carrière scolaire qu'il suit un enseignement dans une voie plus forte et inversement.

Par ailleurs, comme il est connu que le classement dans les voies se fait en grande partie sur la base des résultats scolaires obtenus antérieurement (Crespo et Michelena, 1977; Crespo et Cournoyer, 1978) et puisque les filles

obtiennent en général de meilleure performance scolaire que les garçons, on peut inférer, par conséquent, que le classement dans les voies d'apprentissage se fait différemment selon l'appartenance sexuelle.

Comme on peut le voir, bien que les voies d'apprentissage réfèrent à une dimension structuro-contextuelle, leur introduction dans la théorie de Boudon ne fait que prolonger le raisonnement appliqué par ce dernier au rôle que joue la réussite scolaire dans la détermination des degrés du risque associé à une stratégie de scolarisation. En suivant la même logique, on pourrait penser, par exemple, que l'élève qui poursuit un enseignement dans la voie enrichie se trouve, comparativement à ses homologues des voies régulière et allégée, dans un environnement de stimulation à l'apprentissage, face à des professeurs et à des préjugés favorables à son progrès scolaire, estimera, en prenant en considération ces éléments du contexte, tout à fait utile (ou peu risqué) pour lui de s'orienter dans le secteur de formation qui le conduira vers l'enseignement supérieur.

En résumé, il nous semble donc justifié d'incorporer à la théorie initiale de Boudon l'appartenance sexuelle comme étant un indicateur d'une certaine forme de division du travail et les voies d'apprentissage comme étant une manifestation de la division structuro-contextuelle du savoir scolaire. Les deux indicateurs s'intègrent comme éléments dont les acteurs (les élèves ou leur famille) font usage dans la supputation de l'utilité des choix qui se présentent à eux.

Si l'intégration de ces facteurs dans le cadre théorique de Boudon est admise, il nous reste à montrer comment se fait, à l'intérieur dudit cadre,

l'articulation des représentations sociales avec l'ensemble des variables prises en compte. C'est là l'objet du prochain chapitre.

Conclusion

Ce chapitre nous a permis d'esquisser le modèle d'analyse de Boudon appliqué au problème particulier du processus de décision scolaire et de passer en revue quelques-unes des critiques qui nous paraissent les plus significatives, adressées autant à la démarche méthodologique qu'aux postulats qui fondent la théorie de l'auteur.

L'approche de Boudon met en évidence l'importance du poids de la distance sociale relative aux positions sociales qu'occupent les individus dans l'estimation que font ces derniers des coûts et des avantages liés aux niveaux scolaires hiérarchisés qui se présentent à eux. Interviennent en même temps, et selon le niveau scolaire atteint, les notes scolaires dans l'anticipation du degré de risque attaché à chaque alternative de scolarisation ou de non-scolarisation. Ainsi, l'utilité d'un choix scolaire est-elle fonction de la combinaison que fait l'élève, étant données sa position sociale (ou celle de sa famille) et ses notes scolaires, des trois paramètres: coût/avantage/risque. Sur le plan diachronique, le modèle de Boudon prévoit la constance de l'impact de la position sociale dans la détermination du degré d'utilité des différentes alternatives et une baisse, d'autant plus grande que le niveau scolaire auquel on s'adresse est élevé, de l'influence des notes scolaires sur la décision scolaire des jeunes.

L'hypothèse longitudinale posée par le modèle semble, cependant, s'infirmer par des données tirées du système scolaire québécois (Massot,

1979). Le poids de la réussite scolaire, en tant qu'indicateur de l'héritage culturel lié à l'origine sociale, ne diminue pas significativement dans le temps. Ce qui laisse supposer que la situation économique des jeunes, indiquée par leur position sociale, ne constitue pas la seule dimension de l'espace de décision tel que le laissait croire le modèle de Boudon. Le poids de la dimension culturelle est autant sinon plus important que celui du facteur économique (Massot, 1979, p. 191).

La suite des critiques adressées, tant sur le plan méthodologique que théorique, met en évidence le caractère réducteur du modèle de Boudon: réduction de l'acteur à un simple calculateur des gains économiques qu'il prévoit, réduction du capital culturel aux seules notes scolaires et enfin réduction des composantes de la situation où se prennent les décisions scolaires à la dimension économique.

Toutefois, loin d'invalider le cadre d'analyse de Boudon, ces critiques mettent l'accent sur l'importance d'y intégrer des variables supplémentaires susceptibles d'enrichir son potentiel explicatif. C'est dans ce sens que nous avons tenté, petit à petit, au cours de notre démarche, de montrer la nécessité de tenir compte du sexe des élèves et de la voie académique d'apprentissage homogène comme éléments affectant les choix des jeunes, et, plus particulièrement, l'utilité d'explorer le rapport entre les représentations des jeunes et leurs décisions scolaires. A ce domaine que nous avons partiellement défriché au cours des chapitres précédents nous consacrons le chapitre qui suit.

Chapitre 4

Représentations sociales et processus de décision scolaire

"Voilà ce que je voulais dire: il est remarquable que ceux qui n'attribuent de réalité qu'aux choses, non à nos représentations, se meuvent de façon aussi naturelle dans le monde de la représentation et n'en sortent jamais pour voir du dehors de celui-ci."
Wittgenstein, 1975

La crédibilité d'une démarche n'est établie que si les facteurs d'explication qu'elle propose sont bien intégrés dans le cadre d'analyse qu'elle adopte et que la vérification empirique confirme la validité d'une telle intégration. C'est ce principe méthodologique général sous-jacent à notre approche qui justifie le développement qui suivra dans ce chapitre. Avant d'aller plus loins, il importe de faire le point: nous avons montré, tout au long des chapitres 2 et 3, comment l'environnement économique et socio-culturel (position sociale, appartenance sexuelle), la différenciation culturelle telle qu'elle résulte d'une appropriation inégalitaire de la culture ecolaire (notes scolaires) et la division structuro-contextuelle du

savoir dans des voies d'apprentissage, peuvent être considérés comme dimensions importantes de la situation où se déroule le processus décisionnel des jeunes de l'enseignement secondaire.

Il en va cependant autrement en ce qui concerne les représentations sociales dont l'impact sur le processus de décision scolaire constitue l'objet fondamental de notre étude. En réalité, lorsque nous parlons d'impact, nous prétendons que les représentations sociales sont susceptibles d'expliquer en partie la variation des choix scolaires que font les jeunes. En outre, expliquer un phénomène peu connu consiste à le mettre en rapport avec un facteur ou un ensemble de facteurs sur lesquels nous possédons suffisamment d'informations claires et cohérentes qui nous aident à jeter un certain éclairage sur le phénomène à expliquer. Or, nous ne connaissons, jusqu'ici, que peu de choses sur ce que nous appelons une "représentation sociale" et sur son rapport à l'action. Comment se définit donc une représentation sociale? Quelles sont ses dimensions? Quelle est sa genèse, quel est son rôle et quelle est sa relation à l'action en général et à la décision scolaire en particulier? Comment les représentations sociales peuvent-elles s'articuler, dans leur rapport aux autres variables, dans le modèle de Boudon?

C'est essentiellement à ces questions que sera consacré ce chapitre dont le but principal, répétons-le, est de cerner de plus près les rapports qui unissent les représentations sociales et les autres dimensions du contexte théorico-social dans lequel le processus décisionnel est envisagé. Pour ce faire, nous tenterons, en premier lieu, de saisir le sens, la genèse, les déterminants et les fonctions de la représentation sociale et, en deuxième lieu, de mettre en évidence le rôle que jouent la représentation du temps et

la représentation de l'avenir scolaire dans le processus de décision scolaire et de saisir la manière dont ces deux représentations s'articulent avec l'ensemble des facteurs pris en considération.

DU CONCEPT DE REPRESENTATION EN GENERAL

La notion de représentation est essentiellement liée à une tradition sociologique et, plus récemment, psychologique, européenne et notamment française (Plon, 1973, p.260; Chombart de Lauwe, 1963, p.26; Bégin et Purushottam, 1979, p.117). Ce concept a, historiquement, occupé une place centrale dans les systèmes philosophiques. Son utilisation depuis Marx et surtout depuis Durkheim n'a cessé de croître en sciences sociales. Deux disciplines principales ont exploré les représentations sociales comme champ d'investigation: la sociologie avec les travaux de Durkheim (1974) et la psychologie sociale avec les recherches de Piaget et plus particulièrement les études de Moscovici (1961, 1972, 1973). Ces disciplines ont réalisé un apport considérable à la compréhension des représentations sociales comme lieu où interfèrent le social et l'individuel. C'est pourquoi nous référons, dans ce chapitre, principalement à des travaux relevant surtout des domaines de la sociologie et de la psychologie sociale.

Cela dit, l'idée fondamentale que nous voulons mettre en évidence à travers l'analyse qui suit tient au fait que les représentations sociales constituent un élément important de la réalité sociale dans laquelle agissent les acteurs et qu'elles sont, par conséquent, indispensables à la compréhension du processus de décision scolaire considéré comme cas particulier de l'action des agents sociaux.

1. Vers une définition de la représentation

De prime abord, la représentation est définie comme étant "ce qui est présent à l'esprit", un "contenu concret d'un acte de pensée" (Lalande, 1968, p.921 et Piéron, 1963, p.339) ou comme étant "ce que l'on représente: une perception, une image, une idée" (Cartier, 1972, p. 1-10). L'ouvrage The Encyclopedia of Education (1971, vol. VIII, p. 597) ne fait pour sa part que reprendre la définition donnée à ce terme par la psychologie génétique à tendance piagétienne. Celle-ci considère la représentation comme étant une étape de développement mental. La pensée représentative constitue, selon Piaget (1964) un stade intermédiaire entre la pensée perceptivo-motrice et la pensée conceptuelle. La représentation désigne en ce sens:

> "Un système de significations c'est-à-dire une réalité à deux faces indissociables; la face signifiante et la face signifiée. Le signifiant c'est la réalité concrète dont le sujet fait l'expérience; le signifié c'est l'expérience antérieure intériorisée" (Gagnon, N.)

Autrement dit, les expériences que vit le sujet et les objets qu'il rencontre dans sa vie quotidienne sont perçus par lui et intégrés à ses schèmes de pensée. Cette intégration donne aux expériences et aux objets des significations. Ces significations constituent le premier volet de la représentation. Le deuxième volet se forme dans la confrontation entre ces significations et leur objet. En d'autres termes, la représentation se constitue comme une image ou un ensemble d'images dynamiques qui s'élaborent dans le rapport entre un sujet percevant et des éléments de son environnement. C'est dans ce sens-là qu'Abric définit un système de représentation comme étant "la somme totale des images présentes dans le groupe et concernant les différents éléments de la situation auquel (sic) le sujet est confronté" (cité

par Moscovici, 1973, p.34).

Par contre, tout en étant l'expression du rapport sujet-objet, la représentation reste, selon Piaget, caractéristique d'un stade de pensée antérieur à celui de la pensée conceptuelle.

Serge Moscovici (1973, p. 40) précise et élargit cette notion. En effet, selon ce dernier, la représentation déborde le stade de la pensée imagée pour englober celui de la pensée conceptuelle. Elle est "unité d'images, de concepts (1), de significations ayant trait à un objet". Autrement dit, on ne pourrait considérer la représentation uniquement comme le "reflet fidèle de l'objet" ou comme "mode de pensée concret" (Kaes, 1968, p. 16): elle est à la fois tout cela, mais aussi "fabrication de l'objet" (Kaes, 1968, p. 16) et "médiation entre le sujet et son environnement" (Kaes, 1968, p. 331). Cela revient à dire que les acteurs perçoivent des éléments particulièrement significatifs pour eux et reconstruisent l'objet de façon significative pour eux et pour le groupe. La représentation emprunte des éléments de la situation, mais elle donne un sens à ceux-ci. Elle les classe et les organise en formant ainsi une image et compare celle-ci à d'autres représentations, significations ou concepts. C'est ce à quoi réfère la notion de représentation chez P.H. Chombart De Lauwe qui soutient qu'elle sert "à évoquer une chose absente mais aussi à compléter la connaissance perceptive des objets présents en les comparant à d'autres" (1963, p.27).

Trois constatations peuvent se dégager des définitions que donnent ces auteurs à la notion de représentation:

a) La représentation exprime un rapport. Elle est la manifestation du rapport existant entre l'acteur social (individu ou groupe) et l'objet représenté (une chose, une personne, une situation, un souvenir, d'autres représentations, etc.). La représentation, dans ce sens, n'est pas pur reflet de l'objet ni perception ou enregistrement passifs des caractéristiques de cet objet (2). Elle ne désigne pas non plus une abstraction neutre que se fait l'acteur à partir des impressions qu'il a d'une chose, d'un objet, d'une personne ou d'une situation. Elle est reflet de l'objet extérieur, mais d'un objet qui a une signification pour l'acteur. Or, la signification que donne ou qu'a celui-ci des phénomènes qu'il se représente exprime la position ou l'attitude qu'il adopte à l'égard de ces phénomènes, les informations qu'il détient à ce sujet et les images et représentations qu'il s'en est faites et que son groupe, sa classe, etc., s'en sont faites (3). Vue sous cet angle, la représentation révèle donc un rapport.

b) Les représentations expriment un rapport social dans le sens où elles ne font pas que refléter "les états de la collectivité" (cité in Moscovici, 1961, p. 353) comme l'a prétendu Durkheim, mais elles "traduisent" aussi, dans une société déterminée et à un moment donné de son histoire, les relations qu'entretiennent les groupes sociaux entre eux, avec la société globale et avec d'autres sociétés.

Image d'une réalité sociale mouvante et position face à cette réalité, "la représentation se constitue dans et pour un rapport social" (Kaes, 1968, p. 328). Les groupes ethniques et sociaux s'identifiaient dans les sociétés dites primitives par leur manière de s'habiller, de manger, de fêter, certes, mais aussi par les pratiques et les mythes auxquels ils croyaient et auxquels

ils faisaient appel dans les explications qu'ils donnaient aux faits sociaux. Et ces mythes faisaient partie de leur quotidien en ce posant comme réalité qui marque leurs rapports sociaux et façonnent leurs manières d'être et d'interpréter le monde (Eliade, 1975; Dumont, 1974; Bourdieu, 1979c).

c) La représentation livre une dimension de la réalité sociale. Il n'existe pas, d'une part, un ensemble d'images, de significations et de connaissances que l'on peut appeler "la réalité mythique" et, de l'autre, un ensemble de structures et d'institutions que l'on peut désigner comme étant la "Réalité sociale". Les deux ensembles constituent un tout, une totalité (Eliade, 1975). La distinction entre ces deux facettes de la même réalité n'existe, pour ainsi dire, que dans l'esprit de l'analyste (Bourdieu, 1979c). La représentation peut donc être considérée comme l'un des

> "facteurs constitutifs de la réalité et des rapports sociaux. Car on doit bien le reconnaître, ces rapports et cette réalité ne sont pas d'un côté "concrets" et de l'autre côté "représentés". Leur imbrication est totale, seule l'analyse les distingue." (Moscovici,1961,p.310).

Le souci de décrire une prétendue réalité objective et d'expliquer l'action des acteurs sociaux par rapport à cette réalité ne doit pas faire oublier que "La représentation (4) que les individus et les groupes livrent inévitablement (4) à travers leurs pratiques et leurs propriétés fait partie intégrante de leur réalité sociale." (Bourdieu, 1979a, pp. 563-64) (5).

C'est pourquoi, s'il ne tient pas compte des représentations des agents en tant qu'élément constitutif de leur situation, le chercheur risque, au lieu d'expliquer les actions des acteurs sociaux, de ne nous livrer que ses propres

représentations, sa propre interprétation partielle et partiale.

A travers les représentations, c'est la société (et ses composantes: individus, groupes, classes, institutions) qui parle d'elle-même. C'est pourquoi la représentation sociale peut être considérée comme "un processus dynamique de reconstruction du réel en même temps qu'elle en permet l'appréhension" (Moscovici, 1973, p. 40).

Ensemble d'images décrivant la relation qu'entretient l'acteur social avec des éléments d'une situation sociale à laquelle il est confronté et exprimant les rapports sociaux qui s'établissent entre les acteurs sociaux, la représentation apparaît comme l'outil par et à travers lequel ceux-ci tentent de communiquer entre eux (Kaes, 1968, p. 331).

En elle, images, attitudes, informations, concepts, objets et faits sociaux ne font qu'un tout, une totalité dont les éléments sont indissociables. Rapport entre l'acteur et son environnement, la représentation sociale livre une information sur l'acteur et son vécu. Est-ce à dire qu'il suffit au chercheur, pour connaître et expliquer l'action sociale, de ramasser, de rassembler et de classifier les représentations que se font les acteurs de leurs comportements et des situations où ils vivent? Est-ce à dire que les représentations sociales contiennent en elles leurs propres critères de validité et de fiabilité?

Nous sommes loin d'obtenir une réponse univoque aux questions que nous venons de poser. En effet, certains auteurs (Chombart De Lauwe, 1975, par exemple) distinguent deux types, rationnel et symbolique, de représentations

sociales. Le premier nous livre fidèlement l'objet extérieur correspondant alors que le second réfère à des objets moins évidents et occultés.

> "La représentation rationnelle utilise des indicateurs, des signes conventionnels, pour évoquer, rendre présent, reconnaître, nommer des objets entièrement connus. Le signifiant signe et le signifié objet sont clairement et totalement en correspondance. Au contraire, la représentation symbolique utilise des éléments apparents, manifestes signifiants pour évoquer des signifiés cachés qui ne sont pas connus en partie"(Chombart de Lauwe,1975, p. 240-41).

La difficulté que pose cette distinction est de savoir comment discerner les représentations symboliques des représentations rationnelles surtout lorsque ces dernières gardent toujours, selon l'avis de l'auteur lui-même, "un caractère symbolique". Sur quels critères pourrions-nous différencier, empiriquement, ces deux catégories de représentations?

Moscovici (1961) tend plutôt à démontrer que les connaissances représentatives n'appliquent pas moins que les sciences une démarche logique dans leur appréhension du réel, mais selon une modalité différente qui a pour fonction de permettre la communication. Dès lors, Moscovici identifie deux grands principes logiques qui sous-tendent toute pensée représentative: l'analogie et la compensation.

Le principe d'analogie se manifeste dans le jugement que peut porter l'individu sur un phénomène nouveau, comme la psychanalyse ou le psychanalyste dans l'exemple donné par Moscovici (1961, p. 381), en appliquant à ce phénomène un concept ancien et connu: le psychanalyste est un confesseur. Cette généralisation permet au locuteur de formuler son opinion en se basant

sur des informations limitées et de faire l'économie d'autres informations que la situation de dialogue ne lui permet pas de réunir (Idem, p. 385).

Le principe de compensation se définit comme une tolérance vis-à-vis du principe de non-contradiction. Cette tolérance a pour but de maintenir un certain échange entre des interlocuteurs. C'est pourqoi, pour reprendre un autre exemple tiré de l'étude de Moscovici (1961), il n'y aurait probablement pas eu de communication continue si la personne interrogée s'était arrêtée après avoir déclaré que la psychanalyse n'est qu'un outil pour exploiter et "adapter les gens à l'American way of life". Mais avec un recul et l'adoption d'une proposition contraire: "tout dépend de l'honnêteté du psychanalyste, si c'est un progressiste, il ne peut faire que du bien" (dans Moscovici, 1961, p. 388), le locuteur facilite le déroulement et la continuation du dialogue. Le principe de compensation permet ainsi à l'interlocuteur de maintenir sa première position (la psychanalyse est mauvaise) et d'introduire et de défendre la position contraire (la psychanalyse est bonne lorsqu'elle est utilisée dans une perspective progressiste).

Les représentations sociales s'élaborent ainsi selon une logique qui leur est propre. Une logique pour ainsi dire fonctionnelle dont le rôle fondamental est de faciliter le déroulement du processus de communication entre les acteurs et de permettre à ces derniers de prendre position à l'égard des problèmes auxquels ils font face quotidiennement. Or, c'est justement là où réside l'aspect lacunaire des connaissances représentatives: elles sont rationnelles en ce qu'elles s'édifient selon une certaine logique, celle de la pratique, mais incomplètes parce qu'elles ne nous livrent qu'une partie du réel, un réel limité par le champ restreint d'information dont nous avons

parlé.

Toutefois, aussi lacunaires et aussi fausses qu'elles puissent paraître, les représentations sociales ne font pas moins partie intégrante de la réalité des acteurs, partie avec laquelle, comme disait Dumont à propos de l'idéologie, il faudrait compter " comme on le fait avec une force historique" (1974, p. 20). Par ailleurs, si les représentations sociales paraissent si importantes dans la pratique sociale des agents (Bourdieu, 1979c; Dumont, 1974; Moscovici, 1961-1973; Castoriadis, 1975; etc.), la question qui doit être posée n'est pas tant celle de la véracité ou de la fausseté de leur contenu cognitif mais bien celle de leur rôle dans cette même pratique, c'est-à-dire dans les "comportements" des acteurs sociaux (Merton, 1965).

La polémique sur ce sujet (6) est ouverte depuis qu'on s'est posé la première question sur le savoir humain: qu'est-ce que l'Homme sait, comment et par quoi sait-il ce qu'il sait, comment communique-t-il "son" savoir? Tout ce qui a été établi, depuis, est qu'il n'existe pas un critère unique de validation d'un quelconque savoir, que l'on se place au niveau des sciences dites exactes, des sciences sociales ou de la pratique sociale (Lyotard, 1979; Kuhn, 1972). Il semble donc admis, et ce indépendamment de la perspective théorique où l'on se place et des critères de validité que l'on utilise, que tout ce qui relève de l'univers symbolique des acteurs (croyances, mythes, représentations, attitudes, etc.) intervient d'une façon ou d'une autre dans leur manière d'être et d'agir (7).

Qu'il nous suffise donc, pour l'instant, d'affirmer que les acteurs font usage de leurs représentations dans les décisions qu'ils ont à prendre

quotidiennement, que les représentations se définissent, à ce niveau, comme un ensemble d'attitudes, d'images et d'informations par lesquelles les agents sociaux subsument les éléments de la situation où ils agissent.

A travers l'analyse développée ci-haut, nous repérons l'une des propriétés, la plus importante pour notre propos, de la représentation sociale prise en tant que dimension de l'action humaine, celle d'être essentiellement intentionnelle. Nous l'avons fait remarquer à plusieurs reprises, la représentation n'est pas enregistrement passif de l'objet représenté mais bien reconstruction de celui-ci à partir d'informations limitées et sélectives circulant dans le champ social de l'acteur. Nous l'avons observé (chapitres 2 et 3), l'acteur fait usage quotidiennement de ses intérêts, de ses besoins et de ses préférences dans la sélection et l'organisation des informations susceptibles de favoriser la réalisation de ses buts et objectifs.

Si cette dernière interprétation est admise, les représentations sociales s'intègrent de façon tout à fait logique au modèle de Boudon. Elles s'y incorporent d'autant plus qu'il est lui-même (c'est-à-dire le modèle) fondé, en quelque sorte, sur une représentation. En effet, à l'origine de la notion centrale d'espace de décision ou d'action que Boudon emprunte à Descartes, il y a cette image qui subsistait à l'exercice de "la table rase" que ce dernier entreprit pour se débarrasser des prénotions non fondées qu'il avait acquises durant ses expériences religieuses, sociales et scolaires. Cette image que Descartes dénomma "clarté ou évidence" (dont Boudon, soit dit en passant, se sert à maintes reprises), n'est-elle pas un rapport à l'objet de "méditation", une représentation? La clarté ou l'évidence ne sont pas des qualités que les choses (objets-matériels ou concepts) portent en soi. La clarté et l'évidence

existent seulement pour le sujet qui les structure à l'intérieur de ce qui est déjà connu et compréhensible pour lui en tant qu'être fondamentalement social. Or, la structuration des objets perçus et leur intégration dans l'ensemble des connaissances et dans la pratique des agents sociaux est l'une des propriétés de la représentation sociale telle qu'elle a été définie.

Ce qui précède permet donc d'affirmer que l'intégration des représentations dans le cadre conceptuel de Boudon se justifie aisément. Toutefois, des étapes restent à franchir afin que le statut de la représentation dans la théorie de Boudon soit clairement défini et les conséquences de cette intégration nettement dégagées.

Il faudra donc élucider des questions comme celles-ci: d'où émanent les représentations sociales? Quels sont les aspects de la représentation qui sont liés aux "comportements" des individus? Et quelle est la nature de cette liaison? Ces trois questions renvoient respectivement à la genèse ou la détermination de la représentation, à l'identification de ses dimensions et de son rôle dans l'action. Ce n'est qu'après avoir clarifié ces différents points que nous pourrons énoncer la définition opératoire (ou pragmatique) de ce concept et spécifier les représentations particulières susceptibles de nous aider à jeter un éclairage nouveau sur le problème de la décision scolaire.

2. Genèse et déterminants des représentations

Lorsque nous posons la question de la genèse des représentations, nous nous trouvons confrontés à une double interprétation. La première renvoie au rapport individu/société et soulève le problème de savoir qui, de l'individu ou de la société, produit la connaissance. Le savoir humain est-il le produit

de quelques génies possédant un haut niveau de sensibilité, d'organisation intellectuelle et de création ou le résultat d'un effort collectif, de l'association d'individus en collectivité?

Tout en récusant la façon dont le problème est posé par cette première interprétation, la deuxième cherche plutôt à mettre en évidence soit les déterminants sociaux des représentations prises comme objet sociologique, soit les déterminants individuels ou socio-individuels lorsque la représentation est considérée sous l'angle de la psychologie ou de la psychologie sociale. Il est entendu, étant donné la perspective théorique adoptée dans la présente étude, que l'accent sera davantage mis sur les facteurs sociaux de détermination.

C'est donc à une brève présentation de ces deux interprétations que nous consacrons les paragraphes qui suivent.

a) L'individu producteur du savoir

Cette tendance est héréditaire de la philosophie idéaliste, de l'individualisme et du rationalisme classique qui ont orienté, notamment à partir du XIXe siècle, la formation de certains postulats concernant le processus cognitif en psychologie. Gabriel Tarde fut l'un des défenseurs les plus acharnés de cette perspective contre le courant de la sociologie positiviste représentée par Durkheim et Comte(1975).

Gabriel Tarde distingue la connaissance scientifique des représentations sociales. La première est une production individuelle alors que les représentations constituent une élaboration sociale. Sur la base de cette

distinction, il défend la thèse principale selon laquelle les représentations sociales sont imprégnées de préjugés et de jugements de valeur. Elles n'obéissent pas aux critères de rigueur, de cohérence et d'objectivité nécessaires à toute démarche scientifique. Les représentations sont donc contradictoires et doivent, par conséquent, être exclues du champ de la connaissance proprement scientifique (Moscovici, 1961).

A l'encontre de la pensée représentative, fausse et lacunaire parce que collective et peu respectueuse des règles de la logique, la pensée individuelle (de l'homme de science!) respecte les normes de l'approche scientifique. L'individu est seul capable de faire usage des critères universaux de cohérence, de rigueur et d'impartialité. C'est pourquoi d'ailleurs seules les propositions qui relèvent de cette démarche peuvent être vérifiées. Ainsi, la connaissance scientifique n'est ni le résultat d'un effort collectif ni le substrat d'un quelconque imaginaire social, mais le produit de constructions individuelles.

Cette thèse ainsi résumée exprime l'opposition qui a marqué la lutte entre philosophes et psychologues, d'un côté, et sociologues, de l'autre, tous soucieux soit de préserver soit de définir un champ spécifique à leur domaine respectif.

b) Représentations sociales et connaissance

Déterminé à édifier l'objet de la sociologie et à délimiter son champ, Durkheim désignait les représentations sociales comme étant des faits sociaux qui s'imposent par leur caractère extérieur, contraignant et obligatoire aux consciences individuelles. Il écrivait à ce propos que

> "Si l'on peut dire, à certains égards, que les représentations collectives sont extérieures aux consciences individuelles, c'est qu'elles ne dérivent pas des individus pris isolément, mais de leur concours, ce qui est bien différent. Sans doute dans l'élaboration du résultat commun, chacun apporte sa quote-part; mais les sentiments privés ne deviennent sociaux qu'en se combinant sous l'action des forces "sui generis" que développe l'association; par suite de ces combinaisons et des altérations mutuelles qui en résultent, ils deviennent autre chose" (Durkheim, 1974, p. 40) .

L'auteur avait présent à l'esprit certains exemples des sciences naturelles. Ainsi, en chimie plusieurs éléments s'associent pour produire une substance différente dans ses caractéristiques de l'ensemble de ses composantes. Il en est de même en ce qui concerne les représentations sociales qui résultent de la conjugaison de représentations individuelles mais qui débordent et deviennent extérieures et "expressément obligatoires" à ces dernières (Durkheim, 1974, p. 39). Aussi, la part des individus pris isolément est tellement négligeable qu'il est logique d'affirmer que les représentations sont le produit des collectivités. Et de ce fait, elles possèdent un caractère relativement plus stable que les opinions individuelles qui demeurent tronquées et partielles (Durkheim, 1974, p.39).

C'est donc dire que la représentation sociale, parce qu'elle émane de la collectivité, "présente déjà des garanties d'objectivité; car ce n'est pas sans raison qu'elle avait pu se généraliser et se maintenir...." (cité dans Moscovici, 1961, p. 352). Quant aux représentations individuelles, elles ont un caractère empirique, inachevé et fluctuant.

D'autre part, le raisonnement logique dont se sert la tendance individualiste pour affirmer la suprématie, sur le plan scientifique, du

savoir individuel est considéré par Durkheim comme fondamentalement collectif. Les catégories logiques, écrit-il, "sont des représentations essentiellement collectives, elles traduisent avant tout des états de la collectivité; elles dépendent de la manière dont celle-ci est constituée et organisée, de sa morphologie, de ses institutions religieuses, morales, économiques, etc." (cité dans Moscovici, 1961, p. 352).

Pour résumer la pensée de Durkheim sur ce point, nous pouvons dire que:

-Les représentations sociales sont des produits de la collectivité. De ce fait, elles sont extérieures aux consciences individuelles et ne peuvent être réduites à ces dernières.

-Les représentations individuelles sont partielles et lacunaires. Elles ne peuvent, par voie de conséquence, fonder ni constituer des connaissances scientifiques.

-Le raisonnement individuel ainsi que les catégories logiques sur lesquelles il est fondé dépendent de l'état d'évolution de la société, de son organisation et des structures et institutions (Compte, 1975).

-La collectivité est seule dépositaire du savoir objectif. Les représentations sociales constituent, en quelque sorte, le discours qui a la charge de diffuser ce savoir auprès des membres de la collectivité.

Au fond de la controverse opposant Gabriel Tarde à Durkheim, nous retrouvons ce dualisme que nous avons retracé dès le premier chapitre:

l'individualisme totalitaire qui érige la volonté de l'individu ou la raison comme idéal de toute connaissance, voire de toute existence, par opposition à la société globale ou la collectivité comme le principe transcendantal existant en dehors ou même contre les volontés des individus qui composent ces entités. Au dire de Moscovici (1961, p.358)), cette opposition n'a pas de fondement réel puisque le social et l'individuel se combinent dans la représentation et dans toute connaissance.

Par ailleurs, ce dualisme débouche inévitablement sur un autre: l'opposition entre ce qui est logique ou rationnel et ce qui ne l'est pas. On sait comment Boudon a résolu ce problème. Une action peut être qualifiée de non logique ou non rationnelle par un observateur dans le cas où elle lui apparaît opaque ou inintelligible (Boudon, 1979, p. 50). D'autre part, "une action peut être rationnelle dans l'immédiat, mais comporter des effets différés indésirables. Elle peut être rationnelle pour chaque individu mais irrationnelle à partir du moment où chacun se comporte rationnellement" (Boudon, 1979, p. 18). La difficulté d'établir une distinction nette entre le rationnel et le non rationnel "dérive elle-même de ce qu'on ne peut sans doute pas définir la notion de rationalité en général, mais seulement dans des contextes d'action (ou d'interaction) particuliers" (Boudon, 1979 p. 19).

On le voit donc, le problème de l'origine de la représentation débouche sur celui de la validité cognitive de son contenu. Ce dernier, nous l'avons observé plus haut, s'édifie selon une logique qui lui est propre, celle de la pratique de la communication qui ne s'établit qu'entre deux ou plusieurs agents en interaction. Dès lors, une représentation est sociale dans la mesure où elle ne peut prendre forme et contenu que dans et pour des rapports

sociaux. C'est pourquoi, encore une fois, le problème n'est pas de dire si les représentations constituent ou non des connaissances fiables, mais de savoir si elles peuvent ou non être l'objet de l'investigation sociologique. Dans ce cas, c'est la question de leur détermination et de leur rôle dans l'action en général, et dans la décision scolaire pour les fins de la présente recherche, qui se pose.

c) Les déterminants sociaux des représentations

Il est probable que l'une des lacunes des deux tendances que nous venons de présenter brièvement est de vouloir établir une relation de cause à effet entre des entités générales et abstraites, individu/représentation, d'un côté ou collectivité/connaissance représentative de l'autre. Cette difficulté, en plus d'être inhérente au problème de la détermination des rapports causals en sociologie, est d'autant plus éprouvée que l'on a affaire à des représentations sociales. Moscovici (1961) constate à ce sujet "qu'il y a des zones incertaines où, si l'on veut parler de détermination, il faut rester sur un plan assez global. La limite est réelle" (p. 344).

Par ailleurs, la détermination des représentations a été quelquefois négligée (Herzlich, 1973) ou encore abordée de manière globale, tout dépendant de la perspective dans laquelle cette notion est insérée et du statut qui lui est accordé dans le cadre conceptuel. Lorsque, par exemple, les représentations ou des notions voisines telles les valeurs ou les modèles culturels, sont prises comme variables explicatives ou indépendantes, comme c'est généralement le cas dans les analyses fonctionnalistes et parfois dans celles de type structuro-fonctionnaliste, on remarque que c'est à leur rôle dans l'action que l'on s'intéresse en particulier et non pas à leur

détermination. Lorsque la représentation est considérée comme une variable indépendante, on cherche à ce moment-là à établir la forme de sa relation globale à ses conditions de production. C'est le cas de la plupart des travaux marxistes traitant du rapport entre infrastructure et superstructure ou entre les conditions socio-économiques et les idéologies où la représentation est considérée comme composante idéologique. Dans cette dernière acception, la représentation ne possède qu'une autonomie relative par rapport aux conditions matérielles de sa production et ne joue qu'un rôle de médiation dans l'orientation de l'action des agents sociaux.

Il devient évident qu'une analyse qui se donne pour but non seulement la formulation de propositions théoriques mais leur validation empirique, ne puisse se limiter à la description de la relation globale qui lie, par exemple, les représentations à certains de leurs déterminants. Certes, ce premier pas doit être franchi mais de manière à nous amener, dans un deuxième temps, à cerner la relation spécifique qui lie une représentation particulière aux facteurs que nous considérons comme antérieurs à l'action: la position sociale et le sexe dans notre démarche. Ce deuxième point sera développé plus loin.

Au niveau global, dans sa recherche consacrée à l'étude des représentations que se font les Français de la psychanalyse, Moscovici (1961) décrit deux formes de détermination. Il appelle "latérale" la détermination indirecte portant sur les "aspects proprement cognitifs et expressifs" ou sur la nature du processus proprement cognitif de la formation de la représentation. Cette modalité de détermination paraît relativement indépendante des conditions socio-économiques dans lesquelles la

représentation est produite et diffusée. Il ne sera pas tenu compte de cette forme de détermination dans la mesure où elle ne relève pas directement du champ sociologique dans lequel nous situons l'étude de la représentation.

Moscovici dénomme "centrale" la détermination qui "conditionne à la fois l'état et les contenus particuliers de la représentation". Il observe, en effet, que

> "L'image collective globale de la psychanalyse dépend de la totalité des circonstances sociales et historiques. Les rapports sociaux (et économiques) orientent notamment les échanges à propos de la psychanalyse. Ils définissent son extension dans un groupe et les points d'attention. Le contact avec d'autres représentations, le contexte de ce contact, sont aussi délimités. Le niveau économique et les variables connexes (degré d'instruction, statut professionnel) expliquant la différence de quantité d'information sur la psychanalyse et les variations du choix de la catégorie de réponse" (1961, p. 342)

Si cette détermination globale présume ainsi que l'émergence des représentations sociales et leur diffusion dans les groupes sociaux dépendent du contexte historique, socio-économique et culturel (d'autres représentations), il n'en demeure pas moins que cette forme de détermination reste insuffisante et diffuse dans la mesure où son caractère général peut se prêter à de multiples interprétations. C'est pourquoi il est fondamental dans notre approche d'identifier des facteurs spécifiques et de définir leur impact sur les représentations particulières qui seront prises en considération dans cette étude. Mais avant, il nous reste à mettre en évidence le rôle que joue la représentation sociale en général dans l'action des agents sociaux.

3. Représentation et action sociale

Définies comme mode de connaissance fonctionnel, les représentations rempliraient de multiples rôles dans l'action sociale, rôles que l'on s'attache parfois à mentionner globalement et parfois à spécifier de manière à en analyser le contenu et les implications sur les "comportements" des agents sociaux. Nous pensons, quant à nous, que les rôles que l'on attribue aux représentations dans l'action sont, dans la plupart des cas, fort éloignés des préoccupations empiriques. Autrement dit, l'analyse purement théorique des fonctions des représentations dans l'action sociale constitue souvent le but fondamentalement recherché et ne débouche que rarement sur une vérification empirique des propositions émises. Cette situation dépend notamment:

-De la variabilité du statut que l'on accorde à la représentation selon les modèles explicatifs et leur tendance idéologico-politique. Nous pouvons nommer ici les modèles fonctionnalistes et marxistes où cette notion est employée respectivement comme variable indépendante ou intermédiaire.

-Du fait que le concept de représentation est souvent pris comme dimension d'une notion plus générale qu'on appelle, selon le cas, "système culturel" ou "orientation normative" chez les fonctionnalistes par exemple ou "idéologie" chez les marxistes.

-De la difficulté d'opérationnaliser la notion de représentation et d'en définir les dimensions. Cette difficulté résulte, entre autres, de son caractère polysémique, comme nous l'avons vu au niveau de la définition de ce concept et des multiples utilisations qui en ont été faites, comme nous l'avons fait remarquer.

Il nous paraît donc nécessaire, dans un premier temps, de faire une brève présentation des fonctions de la représentation sociale selon, globalement, les deux perspectives théoriques (fonctionnaliste et marxiste) citées ci-haut et d'en dégager les conséquences pour notre sujet et, dans un deuxième temps, de définir les dimensions de la représentation susceptibles de la rendre plus saisissable à l'analyse.

a) De la fonction globale des représentations sociales

Les représentations sociales, prises comme éléments d'un système culturel ou comme composantes d'une idéologie donnée, sont souvent décrites par l'impact, plus ou moins grand, qu'elles exercent sur les comportements les plus banals jusqu'aux actions les mieux organisées des hommes.

Elles apparaissent dans ce cas comme médiatrices entre l'acteur et la situation à laquelle il est confronté en lui permettant de percevoir, de sélectionner les informations qui attirent son attention, de les organiser et de leur donner une signification qui guidera son action.

> "La représentation, écrit Moscovici, intervient donc comme médiateur entre un ensemble de signes fournis par l'environnement et la conduite du sujet ou du groupe. Elle est un processus dynamique de reconstruction du réel en même temps qu'elle permet l'appréhension. C'est par elle que le sujet s'organise, s'ordonne et attribue des significations aux informations qu'il reçoit" (Moscovici, 1973,p.40).

Médiatrice entre l'acteur et la situation, la représentation sociale l'est en ce sens aussi qu'elle fournit à celui-ci un système de décodage, d'interprétation et d'anticipation des conduites des membres de son groupe. Elle

> "Facilite l'interprétation des relations interpersonnelles et des conduites. La représentation sociale s'élabore à cette fin comme un instrument social polyvalent (...) Elle devient aussi un système d'interprétation partiellement automatique et par là même, partie intégrante du comportement réel et symbolique" (Moscovici, 1961, p.405).

Anticipatrice, la représentation sociale permet aux acteurs de sonder les intentions, de deviner les attentes, de pressentir les motivations, d'imaginer le déroulement des actions (ou réactions) des autres (Doise, 1973, p. 211) et d'élaborer ou de modifier leurs propres stratégies en fonction de celles des autres (Plon, 1972, p. 256 et 258).

La représentation sociale se dégage ici comme outil et processus. Outil parce qu'elle guide la lecture que font les acteurs de leur situation, des messages et des signaux d'autrui. C'est à travers et par elle que se fait la communication et que s'établissent les relations interpersonnelles (Kaes, 1968, p.28). Processus parce qu'elle contribue à l'élaboration des conduites et à la circulation de messages (Moscovici, 1961, p. 307 et 310). La représentation ressemble en cela à une idéologie (en miniature) ou à une valeur si on la considère du point de vue fonctionnaliste (Lapierre, 1971, pp. 14-15).

Susciter des conduites mais aussi proposer des "formes où les rapports sociaux concrets puissent trouver leur expression", aider à "résoudre des problèmes (...), fournir un instrument à la conduite" (Moscovici, 1961, p. 309), c'est là la signification de la fonction d'orientation de l'action qu'il faut attribuer aux représentations sociales.

Mais quelle est la nature de la relation mise en évidence entre les représentations sociales et les conduites des acteurs?

Claudine Herzlich, faisant une analyse des études consacrées à cette question, conclut que "l'orientation des conduites" constitue l'une des "fonctions essentielles et spécifiques" des représentations sociales dans le sens où "celles-là se modulent en accord avec celles-ci" (1973, p. 321). Elle ajoute cependant qu'il est "nécessaire de ne pas donner à la notion d'orientation le sens d'un lien simple et direct, manifestant un impact univoque de la représentation sur la conduite" (Herzlich, 1973, p. 322).

En effet, plusieurs auteurs ont montré que les représentations sociales n'orientent pas les conduites de manière identique et univoque. Une même représentation peut amener un acteur (sujet ou groupe) à se conformer aux conduites plus ou moins formalisées d'une entité sociale donnée (institution, classe sociale, etc.) ou à s'en écarter. La même représentation, la prise de conscience d'une injustice sociale par exemple, peut conduire certains à se révolter et susciter des comportements d'impuissance et de soumission chez d'autres.

Bref, l'identification de cette fonction globale ou manifeste que remplissent les représentations sociales ne doit pas nous dispenser d'explorer la multiplicité des sens donnés au rôle qu'elles jouent dans l'action. C'est ce à quoi nous consacrons les paragraphes suivants.

b) De la polysémie du rôle des représentations sociales

Rappelons une fois de plus que les significations que l'on attribue à la

fonction globale des représentations sociales dépendent du langage conceptuel et du cadre théorique que l'on adopte. On retrouve donc cette dualité repérée plus haut: les tendances fonctionnalistes d'une part et les courants marxistes de l'autre, dualité qui a pour conséquence de prêter un double sens à la fonction globale que nous avons esquissée.

Intégration-Distinction

Les représentations sociales joueraient un double rôle pour les membres appartenant à un groupe ou à une classe sociale donnée: elles favorisent la communication par l'utilisation d'un code sémiotique plus ou moins uniforme des membres d'un même milieu social, de la même profession ou de la même institution qui se comprennent et échangent en se référant aux images collectives concernant tel ou tel aspect de leur vie commune. Les représentations sociales rempliraient dans ce cas un rôle d'intégration. Elles contribuent à la formation d'un "Nous" à l'intérieur duquel on joue un certain rôle social (Lazarsfeld, 1970, p. 193-95).

Selon une autre acception, les représentations sociales constituent ce que Pierre Bourdieu (1979a) appelle un "signe de distinction". Les groupes ou les classes sociales ne se distinguent pas seulement par leurs propriétés matérielles (salaire, revenu, degré de possession de biens de consommation, etc.), mais aussi par les représentations (bien que celles-ci soient déterminées par celles-là) qu'ils font de ces propriétés. L'étude d'un objet comme la photographie, si "populaire" dans toutes les classes sociales, démontre que l'on ne photographie pas les mêmes objets, selon qu'on soit d'une classe sociale ou d'une autre et que l'on ne donne pas les mêmes significations aux objets de la photographie. Cette distanciation esthétique

est sous-tendue par une différenciation culturelle (valeurs, croyances, représentations sociales, etc.) (Bourdieu, 1979a).

La représentation sociale apparaît, à la fois, comme un facteur d'inclusion pour les membres d'un même groupe en affirmant la particularité de celui-ci et comme un facteur d'exclusion pour les autres qui sont représentés comme différents aussi bien par leurs propriétés matérielles que par leurs attitudes, idées et comportements. Les représentations sociales joueraient dans ce cas sensiblement le même rôle qu'une idéologie par laquelle "un groupe social affirme sa particularité, se distingue des autres, voire s'oppose aux autres" (Lapierre, 1971, p. 12).

Justification-Assujettissement

La fonction des représentations sociales est interprétée, dans une première acception, comme justificatrice des conduites d'un groupe vis-à-vis de lui-même et à l'égard des autres. Cette fonction est repérée dans des études sociologiques et psychosociologiques. Au plan macrosociologique, on a interprété les révolutions comme étant les résultats de la dégradation des conditions socio-économiques certes, mais aussi comme l'expression des visions, des idées et des représentations que se fait une partie de la population de ses conditions réelles et futures d'existence (8). Au plan micro-sociologique et psychosociologique, certaines études ont révélé comment des représentations sociales peuvent s'élaborer à l'intérieur d'un groupe pour justifier les comportements de certains de ses membres face à ce groupe ou la conduite de celui-ci à l'égard d'un autre groupe (9) (Doise, 1973, p. 209).

Les représentations sociales fournissent, selon cette interprétation, une

sorte d'alibi aux individus et aux groupes. Elles contribuent à la réalisation d'un certain équilibre en donnant ou en créant des raisons pour légitimer la conduite(10).

Dans une deuxième acception, les représentations sociales ont pour rôle de masquer ou de cacher les vraies raisons qui poussent l'acteur (individu ou groupe) à se comporter de telle manière ou de telle autre en lui donnant une image fausse et de la situation à laquelle il est confronté et de ses propres besoins, de ses intérêts et aspirations. Cette fonction a pour but ultime de faire accepter à l'acteur, en l'amenant à faire siennes, une réalité et une vision du monde qui lui sont étrangères. Ainsi, dans une société de classes dont l'une de celles-ci est dominante politiquement ou économiquement (ou les deux) et l'autre est dominée, les représentations que propage l'idéologie dominante à travers ce qu'Althusser (1971) appelle les appareils idéologiques d'état (Famille-Ecole-Eglise) est de se présenter à toutes les classes sociales comme étant la seule explication possible, valable, valide et légitime du monde et de la réalité sociale. Autrement dit, son objectif occulté est de faire croire à la classe dominée qu'elle n'est pas exploitée. En donnant l'image d'une société sans contradictions, sans conflits et sans luttes, "l'idéologie dominante (...) vise le maintien(...) avant tout de l'exploitation et la domination de classe" (Poulantzas, 1978, p. 30).

Lorsque le manoeuvre, l'ouvrier, l'employeur de service, le chômeur, etc., seront convaincus qu'ils sont nécessaires à la bonne marche de la société et lorsqu'ils croiront, en même temps, que le travail qu'ils font et le salaire (ou la prestation de chômage ou du bien-être social) qu'ils gagnent présentement constituent bel et bien ce qu'ils veulent faire et ce qu'ils

méritent de gagner tout comme le propriétaire de l'usine mérite son capital et son statut social, à ce moment-là, ils auront réalisé l'objectif d'assujettissement à la classe sociale dominante et à son idéologie (11).

Transformation-Mythification

Une autre interprétation désigne les représentations sociales comme étant l'un des moyens par lequel les acteurs sociaux échappent à leur réalité sociale contraignante et frustrante. Elles constitueraient une sorte de rêve collectif où s'exprimeraient les besoins, les désirs et les aspirations d'une communauté, d'une classe ou d'un groupe social donné. C'est ainsi que les ouvriers français, à travers les représentations qu'ils se font de la culture, formulent des projets dont la réalisation n'impliquerait pas moins la transformation de la société et des rapports de classes (12).

La représentation jouerait, dans ce cas, le rôle du mécanisme de sublimation freudien. Leur culture et leurs valeurs (dans l'exemple précédent) étant rejetées et brimées par une culture et des valeurs dominantes qui ne sont pas les leurs, les ouvriers créent, représentent et imaginent un monde où ils seront socialement acceptés et valorisés (Kaes, 1968, p. 329).

Mais la transformation imaginaire d'une réalité sociale actuelle est aussi une déformation de celle-ci, déformation dans laquelle le mythe pourrait remplacer le réel et par laquelle les tensions réelles se résolvent mythiquement. C'est ainsi que la religion, incapable de fournir des solutions concrètes à des problèmes concrets d'inégalités et d'injustice, par exemple, crée un monde "meilleur" où ces problèmes n'existent pas. Dans cette même optique, l'image que l'on se fait (ou que l'on se faisait très récemment) de

l'école comme étant le moyen par excellence de promotion sociale et l'image du "selfmade man" font croire aux élèves et aux parents de certains milieux sociaux qu'en réalité (mythique) la seule entrave à la réussite sociale est l'absence de formation scolaire poussée. Une fois cet obstacle surmonté, les chances de mobilité et de réussite s'équivalent pour tous. Toutefois, il n'est pas dit dans des images stéréotypées comme celles-là que le niveau d'éducation des enfants dépend, entre autres, de celui des parents, de leur statut socio-professionnel, de leur appartenance sociale, ethnique et géographique, etc.; il n'est pas dit non plus que même à diplôme égal, le statut social dépend aussi de la classe d'appartenance, du réseau de relations sociales, de la conjoncture économique, etc.

En résumé, l'analyse de la fonction des représentations sociales nous a amené à l'envisager sur deux plans. Dans un premier temps nous avons identifié l'existence d'un lien entre les représentations sociales et les "comportements" des acteurs. Cette première indication nous a poussé à croire que l'action des acteurs est, du moins partiellement, modulée par leurs représentations sociales. C'est ce que nous avons appelé la fonction globale d'orientation de l'action.

Nous nous sommes interrogé, dans un deuxième temps, sur la nature de la relation qui lie l'action aux représentations sociales. L'analyse de la polysémie du rôle que jouent les représentations dans l'action nous a conduit à identifier plusieurs acceptions du sens de l'impact qu'elles sont susceptibles d'exercer sur les conduites. Aussi, la signification que l'on attribue au rapport entre représentations et action nous est-elle apparue dépendante de la perspective où ce rapport est examiné. Brièvement, nous avons

constaté que les auteurs de tendances fonctionnaliste et positiviste considèrent les représentations sociales comme relevant d'une sous-culture et d'une culture globale. Leur rôle est d'amener l'individu ou le groupe à se conformer, dans ses comportements, aux modèles de conduite établis, de justifier son action et d'adhérer aux idéaux et aux aspirations de son milieu ou de la société globale ou, au contraire, de s'en écarter et de chercher à les transformer. Les auteurs des courants marxistes envisagent, par contre, les représentations sociales comme faisant partie d'une idéologie déterminée. C'est pourquoi, dans une société de classes, les représentations sociales ont pour fonction de distinguer et d'opposer les classes sociales, d'une part, et d'assujettir, en déguisant les rapports d'asservissement et d'exploitation, une classe sociale à une autre, d'autre part.

Trois remarques s'imposent à propos des sens donnés au rôles que les représentations sociales jouent dans l'action des agents sociaux.

Premièrement, la représentation sociale ne peut être assimilée ni au concept de valeur, et moins encore à un (mini) système culturel, ni à une idéologie (même en miniature). Un système de valeur ou une idéologie possèdent un degré d'organisation et de stabilité ou de permanence supérieur à celui que possède une représentation aussi partagée soit-elle. Certes, la représentation s'insère souvent dans un ensemble plus général de valeurs ou d'autres représentations, mais cette insertion n'élimine pas le caractère dynamique de la représentation. Nous l'avons déjà souligné, la représentation est à la fois un outil qui sert à interpréter le réel et un processus de construction de celui-ci. Le contact continu avec la réalité des acteurs assure ainsi à la représentation son dynamisme permanent et sa particularité

en ce qu'elle est expression d'intérêts d'acteurs individuels.

Deuxièmement, la représentation n'est pas quelque chose qui s'ajoute à l'action des acteurs pour expliquer leurs façons d'agir; elle fait, au contraire, partie intégrante de l'unité organique de leurs "comportements". Si nous parlons dans notre étude du rapport entre représentation sociale et décision scolaire, c'est en tant que deux dimensions d'une même entité (l'action) que nous les désignons. C'est uniquement à cette condition que la représentation fut intégrée dans le cadre d'analyse de Boudon. Cette décision découlant de de notre position qui refuse toute atomisation de l'action a été justifiée au cours des trois chapitres précédents.

Troisièmement, si la représentation est définie comme essentiellement intentionnelle, d'une part, et si l'intentionnalité est prise ici dans le sens que lui donne Boudon (voir chapitre 2 de ce rapport), d'autre part, l'adhésion de l'acteur à une représentation se fait selon certains de ses intérêts et préférences et selon les conditions économiques et socio-culturelles dans lesquelles s'effectue cette adhésion. L'intentionnalité de la représentation n'est pas ainsi autre chose que celle de l'acteur qui a largement été illustrée au chapitre 2.

Si nous tenons compte de ces considérations et si nous les mettons en rapport avec toute l'analyse qui précède , nous pouvons dégager les conséquences qui suivent quant à la définition opératoire de la représentation que nous formulerons immédiatement et quant à l'identification de son rôle dans la décision scolaire.

1) La représentation sociale peut être définie comme étant un investissement socio-affectif pouvant se manifester dans la position positive ou négative que peut prendre l'agent à l'égard de l'objet de sa représentation. Nous verrons plus loin comment les différentes dimensions de la représentation reflètent cette prise de position qu'adopte l'acteur à l'égard des objets ou des situations auxquelles il est confronté.

Pour l'instant notons que cette définition introduit un élément nouveau dans le modèle de Boudon, élément qui modifie un peu le sens de la notion de "distance sociale relative" à la position sociale, telle qu'elle a été définie dans le chapitre 2. En effet, comme tout rapport social, la notion de représentation implique la prise en considération de l'écart qui lie ou sépare l'individu des possibilités qui s'offrent à lui et entre lesquelles il doit choisir. C'est donc dire que la distance relative ne se mesure plus uniquement en terme de coût/avantage économiques et socio-culturels mais également par l'espace socio-affectif qui sépare l'individu de l'objectif visé. Nous reviendrons sur ce point dans la deuxième section de ce chapitre.

2) La deuxième implication a trait à la fonction de la représentation. Nous prenons le rôle de la représentation dans son acception générale définie au début de cette section. La représentation constitue ainsi une dimension de l'action susceptible d'orienter de multiples façons les autres dimensions ou, si l'on nous permettait cette dénomination, les autres régions de l'action.

Dans ce cas, et conformément aux positions théoriques prises, nous pouvons parler d'une action scolaire globale que nous pouvons définir comme étant l'ensemble des "comportements" qu'effectuent les jeunes dans le cadre de

leur apprentissage académique. Les notes scolaires, l'engagement dans l'un ou l'autre des rythmes d'apprentissage (ou voies), la décision scolaire comme elle a été définie dans notre étude, etc., deviennent des éléments de cette entité plus globale. Si nous ne nous intéressons ici qu'à la décision scolaire, il n'en demeure pas moins que la représentation peut affecter soit directement cette variable, soit indirectement par le biais des notes scolaires et de la position dans les rythmes d'apprentissage. Le schéma décrivant le rapport entre ces variables sera présenté au chapitre 5. Mais avant, il nous reste à dégager les dimensions de la représentation sociale.

c) Dimensions de la représentation

L'identification des dimensions de la représentation est fondamentale sur les deux plans théorique et empirique. Elle permet, au plan théorique, d'établir des relations plus précises entre la représentation et ses conditions de production et de cerner son lien avec l'action des acteurs. Elle fournit, au plan empirique, des informations indispensables à l'interprétation des rapports statistiques que nous observerons lors de l'analyse empirique.

Il est à noter qu'il ne s'agit pas de revenir sur le contenu de la représentation. Le contenu concerne plutôt le message de communication ou le type de connaissance que véhicule la représentation. A ce sujet notre position a déjà été présentée. Ici nous voulons tout simplement, par la mise en évidence des composantes de la représentation, rendre plus saisissable à l'observation la définition opérationnelle que nous avons donnée plus haut à ce concept. Quels sont donc les éléments qui composent le concept de représentation, quelle est leur importance ou quel est leur rôle dans l'action en général et dans la décision scolaire en particulier?

Nous avons déjà avancé, lorsque nous avons abordé la définition de cette notion, que la représentation se compose d'un ensemble d'informations, d'images et d'attitudes. Il s'agit donc de présenter une brève description de chacune de ces composantes et d'en montrer l'utilité pour notre propos.

L'information

Par information, il faut désigner les connaissances que possède un groupe ou un individu et leur organisation autour de l'objet représenté (Moscovici, 1961, p. 284). Les renseignements que détient un acteur ou un groupe d'acteurs à propos d'un problème ou d'un phénomène, dépendent de la connaissance que possède leur milieu social ou familial du problème ou du phénomène en question. Moscovici remarque par exemple que, dans le milieu ouvrier, il n'existe pas d'informations cohérentes à propos de la psychanalyse.

L'individu est cependant obligé d'émettre, à chaque instant, des opinions et de prendre des décisions. Pour exprimer ses jugements évaluatifs, il doit, dans une situation d'interaction, se satisfaire bien souvent d'une information limitée sur le sujet concerné. Il est donc appelé à sélectionner entre des informations, parfois contradictoires, celles qui lui paraissent adéquates. Un renseignement pertinent est celui qui correspond le mieux aux intérêts de l'acteur. Et c'est en tenant compte de ces éléments que l'individu peut alors agir: exprimer son opinion, effectuer son choix, etc. (Moscovici, 1961, pp. 361-362).

L'image

L'individu, en même temps qu'il sélectionne l'information concordante avec ses buts et formule une opinion ou pose une action, se forge un schéma

figuratif ou une image où tous ces éléments sont rassemblés. En effectuant le choix d'une orientation scolaire, l'individu considère, par exemple, les moyens financiers en sa possession, les possibilités qui lui sont offertes en tant qu'homme ou femme et la certitude avec laquelle il peut mener à bien le projet qu'il entreprend compte tenu de ses notes scolaires et de sa position dans les voies d'apprentissage.

L'image, en tant que dimension de la représentation renvoie en quelque sorte au "modèle social, au contenu concret et limité des estimations portant sur un aspect de l'objet de la représentation" (Moscovici, 1961, p. 285). Dans l'image commence déjà à se préciser l'importance qu'accorde l'agent à l'un ou l'autre aspect des éléments sur lesquels porte la représentation. Dans le schéma figuratif que se font les individus du temps, par exemple, le présent peut émerger comme élément significatif pour les uns alors que pour d'autres ce sera davantage le futur. L'émergence d'un élément significatif comme le vague ou l'imprécision qui peuvent entourer d'autres éléments dépendent de l'information que possède l'individu à leur propos ainsi que de ses intérêts particuliers. L'articulation des informations dans une configuration débouche sur une prise de position donnée à l'égard des éléments représentés comme plus ou moins significatifs (le présent ou le futur dans l'exemple ci-dessus) et à l'égard des dimensions de la situation qui leur sont liées: les notes scolaires, le rythme d'apprentissage, la décision scolaire, par exemple. L'attitude exprime cette prise de position.

L'attitude

Des trois dimensions de la représentation, l'attitude apparaît la plus importante (Moscovici, Idem, p. 290). Elle se définit comme une

"prédisposition acquise, de caractère affectif, antérieure au jugement et à l'action, qui oriente dans son sens le jugement et l'action" (Virton, 1965, p. 328). L'attitude n'est pas innée, au contraire, elle s'acquiert dans les expériences de socialisation par lesquelles passent les individus (Idem, p. 330) et comme tout objet d'apprentissage elle doit être soumise à l'approbation de l'entourage. Soulignons enfin que l'attitude influence de façon décisive les opinions et les actions des individus et c'est en ce sens que Young la définit comme étant une

> "Tendance (...)qui incline à réagir d'une manière assez constante et caractéristique, généralement positive ou négative (pour ou contre) par rapport à telle situation, telle valeur, telle idée, tel objet matériel ou par rapport à des catégories de ces réalités..." (Kimball Young, cité par Virton, 1965, p. 329).

L'attitude apparaît donc comme le mécanisme par lequel la représentation sociale se lie à l'action. C'est à travers elle que l'information et l'image s'actualisent dans un acte concret, c'est à-dire une décision, un choix, une orientation, un jugement. La définition opérationnelle que nous avons donnée à la notion de représentation acquiert sa pleine signification ici.

Ainsi, de toute l'analyse menée jusqu'ici, la représentation sociale se dégage comme élément constitutif de la réalité où se pose l'action humaine. De par sa formation, son émergence et son ancrage, de par son contenu (ses dimensions) et le rôle qu'elle semble remplir dans la perspective décisionnelle des acteurs sociaux, la représentation sociale se révèle comme étant une composante fondamentale du champ théorico-social où les "comportements" scolaires devraient être envisagés. Son intégration dans ce champ et le statut qu'elle y occupe, nous l'avons précisé, nous semblent

pleinement justifiés.

Ce qui a été dit, tout au long de cette analyse, sur la représentation sociale, sur sa place et sur son rôle dans l'action sociale peut être appliqué, par inférence, à des cas particuliers comme la représentation du temps et le rapport à l'avenir scolaire dont nous tiendrons compte dans cette étude sur le processus décisionnel des élèves. Il s'agira dans ce cas-ci de cerner de plus près les relations au sein desquelles s'articulent chacune de ces deux représentations et les autres facteurs pris en considération, c'est-à-dire la position sociale, l'appartenance sexuelle, la réussite scolaire, les voies d'apprentissage et la décision scolaire. C'est ce à quoi sera consacrée essentiellement la deuxième section du présent chapitre.

DE LA REPRESENTATION DU TEMPS ET DU RAPPORT A L'AVENIR SCOLAIRE

Les questions préalables qui pourraient être soulevées ici sont les suivantes: pourquoi avons-nous choisi la représentation du temps et la représentation de l'avenir scolaire pour élucider, du moins en partie, le processus décisionnel des jeunes de l'école secondaire? Quelle dimension de la réalité dans laquelle émerge et s'effectue ce processus pouvons-nous induire à partir de ces deux représentations?

L'interrogation renvoie ainsi à une double nécessité: l'une consiste à fixer, et ce en toute conformité avec l'argumentation avancée tout au long de l'analyse précédente, que la représentation du temps et le rapport à l'avenir scolaire révèlent, dans le contexte de cette étude, une dimension importante de l'univers théorico-social où se posent les choix scolaires des jeunes.

Faute d'un concept plus adéquat, nous nommerons "environnement socio-affectif" cette dimension qui désigne, grosso modo, l'ensemble des informations qui découlent de la prise en charge de la représentation du temps et du rapport à l'avenir scolaire.

En corollaire à cette première nécessité, la deuxième nécessité nous oblige à un transfert du niveau de la réflexion du plan général au plan particulier. Il s'agira à la fois de définir la représentation du temps et la représentation de l'avenir scolaire et de saisir les liens qui les associent aux autres dimensions du contexte théorico-social de cette recherche. Nous devrions, chemin faisant, montrer comment ces représentations interviennent, comme forme d'investissement socio-affectif, dans les choix scolaires des élèves et quelles conséquences théoriques ou pratiques prévisibles entraîne leur intervention dans le processus décisionnel.

1. La représentation du temps

La représentation du temps se définit donc comme étant une catégorie générale, au sens kantien du terme, où s'organisent, s'agencent et s'enchaînent les buts et les objets de vie de l'acteur (Kant, 1976; Bachelard, 1932; Sartre, 1936, 1943). Elle nous est, de par sa fonction, "en présence d'événements indépendamment de leur présence actuelle (...). Elle est à la base de l'impact de l'objet-but sur le comportement actuel..." (Nuttin, 1980b, p. 16).

Autrement dit, la représentation du temps est considérée ici comme une forme de structuration des attitudes et des comportements selon la portée de la perception qu'a l'individu d'événements futurs auxquels il s'attend d'être

confronté et des projets qu'il se donne à plus ou moins longue échéance. La signification des projets (objets-buts), la clarté de la perception et la précision des moyens à mettre en oeuvre pour les réaliser sont fonction de leur emplacement dans le temps, de la distance temporelle qui les sépare de l'individu qui les perçoit (Nuttin, 1980b, p. 22). Et de ce fait, la représentation du temps se pose nécessairement comme une perspective où s'ordonnent les buts et les finalités poursuivis par les acteurs, perspective qui implique intrinsèquement un rapport socio-affectif différencié à ces mêmes buts et finalités (Merleau-Ponty, 1945, 1948; Nuttin, 1979, 1980a, 1980b).

L'idée sous-jacente à cette définition est que "la plupart du temps, une action n'est pas à considérer comme un élément isolé; elle est un chaînon dans une séquence plus ou moins longue de tâches ultérieures que le sujet se propose d'exécuter" (Nuttin, 1979, p. 340).

Sur un plan analytique, deux conséquences peuvent être tirées quant à l'objet particulier de notre étude:

a) La représentation du temps peut se définir comme étant la disposition qu'entretient l'élève à l'égard de la perspective temporelle. Celle-ci sera dite "profonde" ou "plutôt tournée vers le futur" si l'attention et les objets de vie de cet élève sont posés dans un horizon temporel ouvert; elle sera appelée "moyennement profonde" ou "moyennement orientée vers le futur" si les objets, les buts et les finalités de l'élève se situent à mi-chemin entre un champ temporel à longue portée et une vue qui a tendance à exclure le futur; enfin, la perspective temporelle sera désignée comme étant "fermée" ou " peu tournée vers le futur" si les intérêts et préférences des jeunes de l'école

secondaire accordent peu ou pas d'importance à ce qui peut se produire dans un futur plus ou moins lointain. Cette définition nous amène donc à considérer les trois types d'attitudes identifiés comme indicateurs qui devront servir dans l'opérationalisation du concept de représentation sociale.

b) La représentation du temps n'englobe pas celle, plus particulière, de l'avenir scolaire. En fait cette dernière porte, comme nous le verrons, sur des projets ou attentes scolaires identifiés qui, de par leur définition même, se situent à des distances plus ou moins longues dans la perspective temporelle de l'individu. Il faut cependant remarquer que la représentation du temps et le rapport à l'avenir scolaire sont, bien des fois, considérés comme concepts interchangeables notamment lorsqu'ils sont appliqués à une population étudiante. Chez Bisseret (1974), par exemple, on a l'impression que le rapport à l'avenir scolaire est pris comme indicateur de l'attitude vis-à-vis du temps en général. Bien que logiquement chacune de ces deux représentations puisse avoir un effet l'une sur l'autre, on peut, tout aussi logiquement, penser que l'une ne couvre pas essentiellement le domaine de l'autre. Etant donné le manque d'information à son sujet, cette relation devra d'ailleurs faire l'objet d'une vérification empirique plus poussée.

Ainsi, compte tenu de ce que nous savons sur la fonction d'orientation de l'action que remplit la représentation sociale, étant donné l'aspect temporel du processus décisionnel des élèves et compte tenu enfin de la définition que nous avons donnée à la représentation du temps et des conséquences qui découlent de cette définition, nous pouvons déjà prévoir le sens de la relation qui lie les choix scolaires des jeunes (abandon au cours de l'enseignement secondaire, engagement dans le secteur professionel ou

orientation vers le secteur général au niveau collégial) à la représentation que se font ceux-ci du temps.

Par voie de déduction, nous pouvons donc penser que le fait d'abandonner l'école au cours de l'enseignement secondaire devrait logiquement être associé à une représentation du temps peu tournée vers le futur alors que le choix d'un apprentissage technique ou d'une formation générale, au niveau collégial, s'inscriraient davantage dans une perspective temporelle moyennement ou plutôt orientée vers le futur.

L'idée sous-jacente à cette déduction est que la stratégie adoptée par l'acteur qui se trouve dans un contexte de choix est d'autant plus probable qu'elle est proche, compte tenu de la durée que requiert sa réalisation, de la dimension temporelle (présent ou futur, par exemple) que privilégie l'individu. Autrement dit, le coût et le risque socio-affectifs que suppose l'adoption d'une alternative demeurent faibles et les avantages élevés si l'adoption de ladite stratégie n'oblige pas l'individu à modifier ou à réorganiser le contenu de sa perspective temporelle. Car toute modification ou réorganisation de ce contenu requiert de lui de nouveaux choix, de nouvelles prises de position, des changements dans ses intérêts et préférences qui impliqueraient la formulation de nouvelles attentes, l'éloignement ou le rapprochement de certains objets, projets et buts qui forment le contenu de sa perspective temporelle. Et comme nous l'avons déjà mentionné, tout remaniement dans le contenu de la représentation s'accompagne généralement de concessions, de prises de position, de satisfactions ou de déceptions. La représentation du temps constitue donc l'un des facteurs qui façonnent la genèse et l'orientation de l'action comme l'ont noté, entre autres, Bisseret (1974,

p.158) et Nuttin (1979, p.340).

Quant à la formation et à l'émergence de la représentation du temps, elles semblent s'effectuer à la fois en relation avec certaines dimensions du contexte théorico-social où se déroule le processus décisionnel et indépendamment d'autres dimensions. Ainsi, dans un article déjà classique, Lesham (1952) signale l'existence chez les enfants (de 8 à 10 ans) d'une différenciation dans la profondeur de leur perspective temporelle en fonction de leur appartenance sociale. Plus la position sociale des parents est élevée, plus les enfants ont une orientation temporelle axée sur le futur lointain et inversement. Cete attitude à l'égard du temps se forme, selon l'auteur, à même les pratiques éducatives relatives à chaque catégorie sociale: par exemple, punitions et récompenses immédiates dans le milieu populaire, sanctions différées dans les classes moyenne et supérieure. Cette observation a été relevée également par Bernstein (1975).

Nuttin (1979) observe, pour sa part, que la constatation faite par Lesham n'a cessé d'être confirmée par les travaux effectués dans ce domaine. Il note en effet que de

> "Nombreuses (études) ont souligné un rétrécissement voire même une absence, de la perspective temporelle future chez les membres de groupes culturels ou socio- économiques défavorisés" (p. 324).

"L'enfermement" dans le présent ou dans le futur proche constitue, pour ces groupes, la meilleure adaptation à la forme de vie qu'ils mènent car l'avenir ne se représente pas pour eux comme "un domaine de possibilités créatrices mais (comme) celui (...) de l'incertitude (...). Faire des projets et même travailler en vue de buts éloignés serait faire preuve de naiveté..."

(Nuttin, 1979, p. 324).

La différenciation des perspectives temporelles selon l'appartenance sociale de la famille s'observe également chez les élèves de niveau universitaire (Bisseret, 1974). Cette relation semble cependant se nuancer selon l'âge: presque négligeable chez les adolescent(e)s, elle va en s'intensifiant chez les adultes (Leroux, 1979). Si cette dernière conclusion est vraie nous devrions observer une faible association entre l'origine sociale des jeunes de l'école secondaire et la représentation qu'ils se font du temps.

En outre, l'appartenance sexuelle n'apparaît pas, tout au moins chez les jeunes, constituer un élément de distinction au plan de leur perspective temporelle. Les quelques travaux qui portent sur ce sujet arrivent à des résultats quelquefois contradictoires. Cela amène Nuttin (1979) à noter, après avoir passé en revue un certain nombre de recherches consacrées à la relation entre sexe et représentation du temps, que "la conclusion qui s'impose pour le moment est qu'aucune différence significative n'est établie" (p. 348).

Bisseret (1974) observe, par contre, l'existence d'une certaine interaction entre l'origine sociale, le sexe et la représentation du temps chez la clientèle de l'enseignement supérieur. Elle écrit:

> "L'avenir est pratiquement fermé pour la majorité des enfants des deux sexes de la classe dominée et la majorité des femmes venant de la classe dominante".(p.157).

Leroux (1979, p. 373) affirme, quant à lui, que la relation entre sexe et

perspective temporelle est négligeable.

Nous devons donc conclure sur ce point, qu'il est peu probable que l'appartenance sexuelle soit un facteur de différenciation du rapport au temps. La tendance observée par Bisseret est probablement due au fait qu'elle interprète la représentation de l'avenir scolaire comme étant un rapport au temps en général. Or, ces facteurs sont distingués dans la présente étude.

D'autre part, on observe, dans la majeure partie des travaux consacrés à ce sujet, l'existence d'une relation positive et réciproque entre la performance scolaire et la représentation du temps (Nuttin, 1979, pp. 334-35; 1980b, p. 121). De manière générale, plus les résultats scolaires sont élevés, plus les individus sont orientés vers le futur et inversement. De même, plus la perspective temporelle des sujets est profonde (tournée plutôt vers le futur), plus ceux-ci ont tendance à obtenir de meilleures notes. Les travaux de Wood et ses collaborateurs (1962) cités par Nuttin (1979, p. 335) démontrent, par contre, que la relation entre performance académique et perspective temporelle demeure vraie uniquement chez les garçons.

Par voie d'extension, on peut appliquer l'argumentation ci-dessus à l'association existant entre la représentation du temps et la position occupée dans la hiérarchie des voies d'apprentissage. L'idée simple qui peut être soutenue ici est que les rythmes d'apprentissage ne constituent pas seulement les conditions et les pratiques pédagogiques selon lesquelles doit s'effectuer l'apprentissage mais aussi les limites qui permettent de distinguer la portée ou le degré d'ouverture de la formation dispensée.

On peut dire qu'il y a, de façon générale, ceux dont l'apprentissage n'a d'utilité que par son insertion dans un futur lointain, ceux dont la formation est axée sur une courte préparation à l'exercice d'un emploi rapproché et, enfin, ceux dont l'apprentissage amalgame, en quelque sorte, ces deux tendances extrêmes.

En résumé, il nous semble logique de penser que le degré d'ouverture ou de fermeture de l'horizon temporel peut affecter le classement dans les rythmes d'apprentissage. Il est probable que plus la perspective temporelle des jeunes est profonde, plus ceux-ci auront tendance à se classer dans des voies ouvertes sur le futur (voies enrichie ou régulière).

Quant à la relation existant entre la représentation du temps et la représentation de l'avenir scolaire, elle sera examinée un peu plus bas.

2. La représentation de l'avenir scolaire

Compte tenu de ce que nous avons dit à propos de la représentation sociale en général et de la perspective temporelle, le rapport à l'avenir scolaire peut se définir comme étant une forme particulière où s'agencent à plus ou moins long terme les projets scolaires des jeunes de l'école secondaire.De façon plus concrète, la représentation de l'avenir scolaire peut être désignée comme étant l'ensemble de préférences, d'aspirations et de prévisions que les jeunes formulent à l'égard de leur scolarité future. Les aspirations et les attentes scolaires peuvent donc être considérées comme éléments indicateurs des rapports qu'entretiennent les jeunes à leur avenir scolaire.

Par ailleurs, nous l'avons déjà souligné auparavant, la représentation de l'avenir scolaire, comme tout rapport social, prend le statut d'indicateur de la dimension "environnement socio-affectif" du cadre théorico-social dans lequel s'effectue l'étude du processus décisionnel des élèves. Autrement dit, le rapport à l'avenir scolaire désigne l'investissement socio-affectif (attentes, satisfactions, déceptions, considérations sociales et psychologiques, etc.) plus ou moins élevé selon l'intensité des liens que le sujet entretient à ses projets scolaires (Bisseret, 1974; Sartre, 1960). Ainsi, faire des projets c'est en quelque sorte poser des choix. Poser un choix c'est adopter une des possibilités offertes et écarter de son plan d'avenir d'autres possibilités. L'adoption d'une possibilité et l'exclusion d'autres requièrent de l'individu le maintien et le développement d'un ensemble d'attitudes, d'intérêts, de préférences, d'attentes et l'abandon, provisoire ou définitif, d'autres attentes, attitudes, intérêts et préférences.

Bref, le choix d'un projet parmi d'autres possibles requiert de l'élève ou de sa famille l'acceptation d'un coût et d'un risque socio-affectifs. C'est pourquoi, il nous semble justifié que les décisions scolaires prises par les élèves doivent s'expliquer, du moins en partie, par le type de rapport qu'ils ou elles entretiennent à leur avenir scolaire. A titre d'exemple, il est plus coûteux, pensons-nous, pour un élève qui prévoit effectuer une longue carrière scolaire (études universitaires) d'abandonner l'école au cours de l'enseignement secondaire que pour celui qui désire (déjà) mettre un terme à ses études avant ou à la fin de l'école secondaire.

A la base de l'affirmation ci-dessus, il y a l'idée déjà avancée plus

haut à savoir que le choix d'une alternative est d'autant plus utile, c'est-à-dire moins coûteux, moins risqué et plus avantageux que ladite alternative s'intègre dans le plan de carrière de l'individu. Ici, l'adoption d'une telle alternative n'exige pas de son auteur un remaniement de l'agencement ou de l'ordonnancement de ses projets scolaires. Au contraire, l'adoption de cette stratégie constitue pour lui une sorte de renforcement motivationnel (Nuttin, 1979) qui minimise ainsi le coût et le risque qui lui sont rattachés.

Le rapport à l'avenir scolaire, son contenu et son développement semblent émerger, à peu de choses près, dans les mêmes conditions (décrites plus haut) que la représentation du temps. Une nuance doit cependant être mentionnée: contrairement à la représentation du temps, le rapport à l'avenir scolaire dépend nettement de la position sociale de la famille (Boudon, 1977, 1979; Bisseret, 1974; Bourdieu, 1979a) et semble être lié, bien que de manière assez faible au début de l'école secondaire (Ouellet, 1976), à l'appartenance sexuelle. Du reste, la réussite scolaire et la représentation de l'avenir scolaire semblent s'influencer mutuellement de façon positive (Nuttin, 1979, 1980a, Tood et al., 1962). En outre, nous supposons que la représentation de l'avenir scolaire doit avoir un impact sur le classement dans les voies d'apprentissage. Cette affirmation découle du rôle déjà identifié que joue la représentation sociale dans l'action, de la définition que nous avons donnée au classement dans les rythmes d'apprentissage et de la stratégie de mesure qui nous a permis d'identifier les représentations des jeunes dans les années qui ont précédé leur classement dans les rythmes d'apprentissage (voir chapitre 6).

Enfin, nous disions plus haut que le rapport au temps se présente comme une forme générale d'organisation des buts, des finalités et des objectifs qu'entretient l'acteur. Et puisque, d'une part, tout changement dans l'agencement du contenu de la représentation affecte l'emplacement des éléments qui composent cette forme générale et que, d'autre part, le rapport à l'avenir scolaire, comme nous l'avons vu, constitue une configuration de l'objet particulier qu'est la carrière scolaire envisagée, nous inférons qu'il devrait exister une interaction entre la représentation que se font les jeunes du temps et la manière dont ils entrevoient leur carrière scolaire future. A titre d'exemples, nous pensons que les jeunes qui sont plutôt tournés vers le futur auront, plus souvent que les autres, tendance à nourrir des projets scolaires à long terme (études universitaires). D'un autre côté, nous supposons que plus ils entretiennent des projets scolaires à long terme, plus leur perspective temporelle tend à être tournée vers le futur. Et ainsi de suite.

Au terme de cette analyse, quelques remarques peuvent être mises en évidence.

a) La représentation du temps et le rapport à l'avenir scolaire se dégagent comme éléments constitutifs de l'espace décisionnel des jeunes de l'école secondaire. Leur intégration dans le cadre théorico-social de l'acteur a pour point d'appui, rappelons-le, l'argumentation développée notamment au chapitre 3 et tout au long du présent chapitre. Cependant, l'incorporation dans la théorie de Boudon de la dimension "socio-affective", telle qu'induite de ces deux variables, ne va pas sans introduire un changement important dans le champ sémantique couvert par ladite théorie bien que la structure

logico-syntaxique de celle-ci ne soit pas pour autant perturbée.

Nous pensons plus exactement ici au sens donné par Boudon au concept de "distance sociale relative" et aux paramètres "coût/avantage/risque" permetant son induction. Nous l'avons déjà fait observer, hormis le rôle d'intermédiaire accordé à la réussite scolaire, Boudon fait essentiellement appel à la position sociale des individus pour subsumer les estimations différentes que font ces derniers des paramètres de l'espace décisionnel. Bien que Boudon (1973) était conscient de la réduction ainsi opérée dans le champ théorico-social de l'acteur, il n'en demeure pas moins que les critiques adressées à sa théorie n'ont cessé de mettre en question l'illégitimité d'une telle réduction (voir chapitre 3 du présent rapport).

C'est pourquoi nous avons tenu à prendre en considération le rôle que jouent les représentations sociales dans le processus décisionnel.

b) Donc l'intégration des représentations sociales dans la théorie initiale de Boudon a pour conséquence, entre autres, d'élargir le sens de la notion de "distance sociale relative" et la signification des paramètres (coût, avantage, risque) à partir desquels elle est induite. Nous avons déjà (chapitre 3) entamé l'élargissement de ces concepts en montrant l'importance de tenir compte, dans l'étude du processus décisionnel, de la division sociale du travail selon les sexes et de la division scolaire du savoir telle qu'elle se manifeste dans la structuration des voies d'apprentissage. Ici, la prise en compte des représentations sociales fait intervenir la dimension socio-affective comme élément inhérent au contexte global où se forment, se développent et émergent les choix scolaires des jeunes de l'école secondaire.

Le rôle que les représentations sociales jouent dans l'action en général et dans le processus décisionnel en particulier a été largement illustré tout au long de ce chapitre. Une présentation plus formalisée du modèle théorique reconstruit, des rapports existant entre les variables retenues, des propositions générales et des hypothèses particulières qui les traduisent sera donnée dans le prochain chapitre.

Enfin, nous croyons avoir répondu clairement à la question qui a été soulevée au tout début de notre démarche: les représentations sociales permettent-elles d'expliquer, du moins en partie, les choix scolaires qu'effectuent les jeunes de l'école secondaire? L'enchaînement logique de la problématique posée nous a amené, tout au long du présent chapitre, à approfondir notre connaissance de l'univers des représentations sociales, à cerner d'un peu plus près leur rapport à l'action et à mettre en évidence la manière dont la perspective temporelle des jeunes et dont la représentation que font ceux-ci de leur avenir scolaire constituent des éléments importants dans l'orientation de leur cursus scolaire.

Ainsi, nous avons pu dégager trois significations intimement liées du concept de représentation. Celle-ci exprime le rapport qui s'établit entre le sujet (individu ou groupe) qui perçoit et l'objet de sa perception; elle traduit le rapport social qu'entretient l'acteur avec l'objet auquel il est confronté dans une situation d'interaction; enfin, en tant que construction de l'objet dans une perception, la représentation émerge et s'édifie comme composante intrinsèque à la réalité sociale où se conçoit et se pose l'action humaine.

Deux conséquences sont concomitantes à cette définition:

1) d'une part, en tant que rapport social, la représentation se dégage comme étant essentiellement intentionnelle. Son intentionnalité se manifeste dans la sélection de l'information circulant dans le champ social des agents, dans la configuration qu'ils construisent de la situation où ils sont appelés à agir et dans les attitudes et les prises de position qu'ils prennent.

2) D'autre part, la représentation émane comme l'expression du degré d'interpénétration de l'acteur social et de l'objet représenté par lui (autres acteurs, événements, projets, etc.). De là d'ailleurs découle l'idée fondamentale de considérer les représentations sociales comme étant une forme d'investissement socio-affectif variant selon l'intensité du lien existant entre le sujet et l'objet, selon leur degré de proximité ou d'éloignement.

Finalement, nous avons choisi deux indicateurs pour appréhender de façon plus opératoire cette forme d'investissement: la représentation que se font les jeunes du temps et le rapport qu'ils entretiennent à leur avenir scolaire. Emergeant dans certaines conditions économiques, sociales et culturelles, les deux représentations mentionnées nous ont ainsi semblé, toutes choses étant égales par ailleurs, jouer un rôle important dans le processus décisionnel des jeunes. Tout se passe donc comme si, en posant ses choix, l'acteur fait usage, conformément à la thèse que nous avons soutenue au départ, de l'ensemble des éléments de son contexte théorico-social. C'est donc ce contexte qu'il s'agit maintenant de présenter de façon un peu plus formelle.

Chapitre 5

Le cadre théorico-social du processus décisionnel

Si la démarche menée jusqu'ici est claire, si les positions prises, l'argumentation avancée et les propositions formulées par-ci, par-là au cours du cheminement de la partie théorique sont convenablement interprétées, nous sommes en mesure maintenant de donner une présentation plus formelle du cadre théorico-social reconstruit du processus décisionnel des élèves de l'école secondaire. Cette présentation consistera en trois points: 1) la description du modèle théorique général dans une formulation qui tient compte des dimensions que nous avons intégrées au modèle initial de Boudon. 2) l'élaboration du schéma d'analyse qui met en évidence les rapports existant entre l'ensemble des variables retenues, 3) la formulation des hypothèses qui feront l'objet de la vérification empirique.

LE MODELE THEORICO-SOCIAL GENERAL

Etant donné les lacunes observées dans l'étude du processus décisionnel des jeunes et compte tenu du manque noté d'un cadre conceptuel intégrant de façon cohérente toutes les dimensions retenues, la démarche à la fois

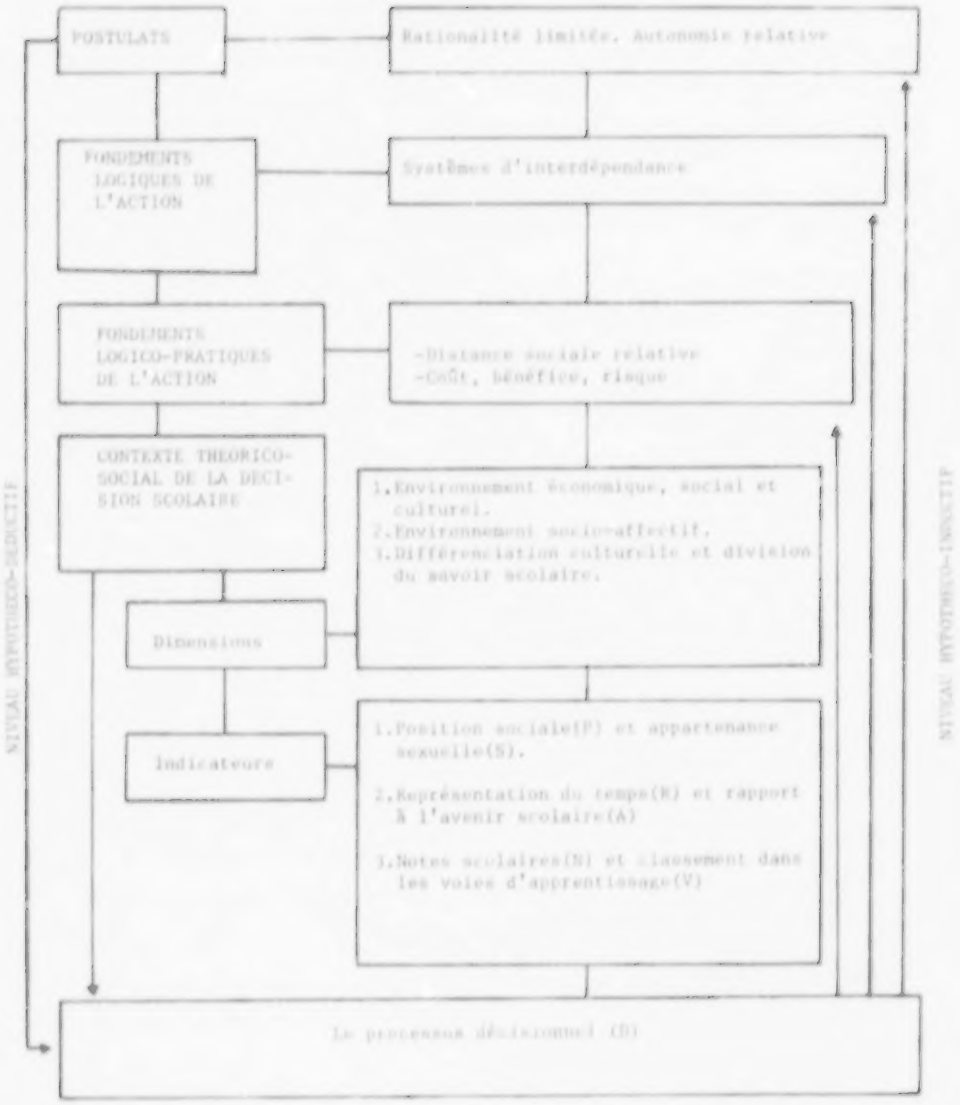
déductive et inductive menée jusqu'ici nous a permis de placer la problématique soulevée dans la théorie de Boudon, de mettre en relief les postulats de base qui sous-tendent cette théorie, de tirer de cette dernière les fondements logiques et logico-pratiques de l'action, de reconstituer le contexte théorico-social, ses dimensions et ses indicateurs et de formuler, chemin faisant, des propositions théoriques qui articulent le problème particulier qui nous préoccupe, c'est-à-dire le processus décisionnel, dans ledit contexte. Conjointement, l'approche critique soutenue à l'égard de la théorie initiale de Boudon nous a amené à intégrer de nouvelles dimensions à cette dernière et à prévoir certaines conséquences que pourrait entraîner cette intégration.

Le schéma 5,1 visualise donc le modèle théorico-social général reconstruit et les commentaires qui suivront en expliciteront la structure logico-syntaxique.

Brièvement, au départ l'abandon scolaire au cours de l'enseignement secondaire se pose comme un problème ayant de multiples implications tant au plan social qu'individuel. Nous nous sommes cependant vite rendu compte que l'abandon scolaire relève de la problématique générale du processus décisionnel des jeunes de l'école secondaire, processus qui, à son tour, fait partie du phénomène plus global encore de l'action sociale.

Schéma 5.1

Le modèle théorico-social reconstruit du processus décisionnel



a) L'emplacement du processus de la décision scolaire comme cas particulier de l'action sociale nous a fait remonter ainsi aux principes philosophiques qui fondent les "comportements" humains. La position fondamentale soutenue dans le cadre conceptuel esquissé par Boudon consistait alors à considérer l'individu comme étant un agent actif doté d'autonomie relative et de rationalité limitée. Une fois que ces deux conditions (ou postulats) ont été suffisamment justifiées, nous avons pu mettre en évidence, en empruntant des trajectoires tantôt déductives tantôt inductives, les fondements logiques et logico-pratiques organisateurs de l'action humaine.

b) Le terme de "fondement logique" désigne ici ce que Boudon entend généralement par "logique de la situation" et fait particulièrement référence à la définition que donne cet auteur au concept de "système d'interdépendance" déjà présenté au chapitre 2 du présent rapport. L'attribut "logique" a pour but de souligner le niveau de généralité du phénomène d'interdépendance des "comportements" individuels par-delà les intentions initiales des agents sociaux qui les posent. Nous l'avons bien illustré plus haut (chapitre 2), de l'action d'individus cherchant intentionnellement la réalisation de leurs intérêts résultent des phénomènes sociaux allant quelquefois dans le sens des buts visés ou, d'autres fois, à l'encontre des finalités recherchées par chacun d'eux (inégalité sociale, par exemple). C'est donc dans son applicabilité à des phénomènes généraux et très variés que l'interdépendance constitue un principe logique organisateur de l'action. Le raisonnement sur l'action (ou sur la décision scolaire) est, par analogie, comparable au raisonnement sur des prémisses quelconques et sur leurs conséquences.

c) Par ailleurs, tel que nous l'avons montré notamment au chapitre 2, le sens

de la plupart des phénomènes sociaux n'est saisissable qu'à partir du moment où l'action individuelle est prise comme atome de l'analyse sociologique. Mais les intentions des agents n'ont de signification que par référence aux intérêts ou préférences de chacun d'eux étant donné la distance sociale relative qui les sépare du but visé et compte tenu des coûts qu'ils ont à assumer, des avantages à tirer et des risques à encourir en poursuivant un tel but. La distance sociale relative et les paramètres (coût, avantage, risque) permettant son induction sont dits "logiques" dans la mesure où ils sont dotés d'une certaine constance à l'intérieur de chacun des contextes socio-économiques, culturels et socio-affectifs. L'attribut "pratique" souligne la variation du sens de ces mêmes paramètres selon les contextes économiques sociaux, culturels et socio-affectifs dans lesquels sont observées et interprétées les actions des individus (1).

En un sens, on se place ici à un niveau intermédiaire entre le principe logique d'interdépendance régissant les "comportements" sociaux (principe qui est induit lui-même à partir de ce que nous appelons les fondements logico-pratiques) et le contexte théorico-social où sont observés lesdits "comportements", contexte dont les dimensions permettent à leur tour d'inférer les fondements logico-pratiques de l'action.

La dynamique du modèle ainsi pensé a pour but évident d'établir, nous semble-t-il, une certaine continuité dans le passage qui s'effectue de l'analyse des actions individuelles à l'interprétation des phénomènes sociaux qui résultent de leur agrégation. Ce qui revient à dire, répétons-le, que le sens des pratiques sociales (actions, décisions) des individus ne peut être convenablement interprété que par référence aux intérêts qui les motivent, que

ces intérêts ne peuvent être cernés à leur tour qu'à travers la prise en considération de la distance sociale relative qui sépare les agents des objectifs visés et qu'enfin sans l'appréhension de la logique organisatrice de l'action sociale, la signification de la plupart des phénomènes sociaux échappe à l'observation.

d) Notons enfin qu'en vertu des résultats des analyses menées aux chapitres 1 et 4 de notre rapport, le contexte théorico-social reconstruit du processus décisionnel (schéma 5,1) élargit le modèle initial proposé par Boudon dans le sens déjà précisé au cours de ces analyses. Rappelons que, schématiquement, le contexte théorico-social où se déroule le processus décisionnel des jeunes se caractérise, comme nous l'avons montré, par les trois dimensions suivantes et leurs indicateurs: 1) nous appellerons "environnement économique et socio-culturel" l'ensemble des informations qui réfèrent à la division sociale du travail telle qu'indiquée par la position sociale de la famille et par l'appartenance sexuelle de l'élève; 2) nous qualifierons d'"environnement socio-affectif" les données faisant appel à la représentation du temps et au rapport qu'entretiennent les jeunes à leur avenir scolaire; 3) enfin, nous désignerons par "différenciation culturelle et division structuro-contextuelle du savoir" les éléments qui font référence au degré d'acquisition de la culture scolaire et à la place occupée dans la division scolaire du savoir tels qu'indiqués, respectivement, par les notes obtenues et par le classement dans les voies d'apprentissage.

Cette définition du contexte théorico-social répond, nous semble-t-il, à la plupart des critiques adressées, tant au plan méthodologique que théorique, à l'approche de Boudon exposée aux chapitres 2 et 3 du présent rapport. Ici,

nous nous trouvons à élargir, sur la base des justifications antérieures, le champ social couvert par la théorie et à assouplir la signification de ses concepts (rationalité de l'acteur, distance sociale relative, coût, avantage, risques, etc.) utilisés initialement dans une acception plus restrictive par Boudon. Cela nous permettra de cerner plus adéquatement le problème de la décision scolaire et, indirectement, celui de l'inégalité scolaire et sociale.

Ce sont donc les liens qui articulent l'ensemble des indicateurs retenus des dimensions du contexte théorico-social reconstruit que les propositions dérivant le schéma d'analyse devront mettre en évidence.

LE SCHEMA D'ANALYSE DU PROCESSUS DECISIONNEL

Le modèle d'analyse élaboré par Boudon pose, rappelons-le, la décision scolaire comme étant essentiellement le produit d'une rationalité elle-même fonction de la position sociale d'origine de l'individu et de son niveau de performance scolaire. Par ailleurs, nous avons montré (chapitres 3 et 4) que des éléments comme l'appartenance sexuelle, la représentation du temps, la représentation de l'avenir scolaire et la position occupée dans la hiérarchie des voies d'apprentissage constituent des composantes importantes de la situation où se font les choix scolaires des élèves de l'école secondaire.

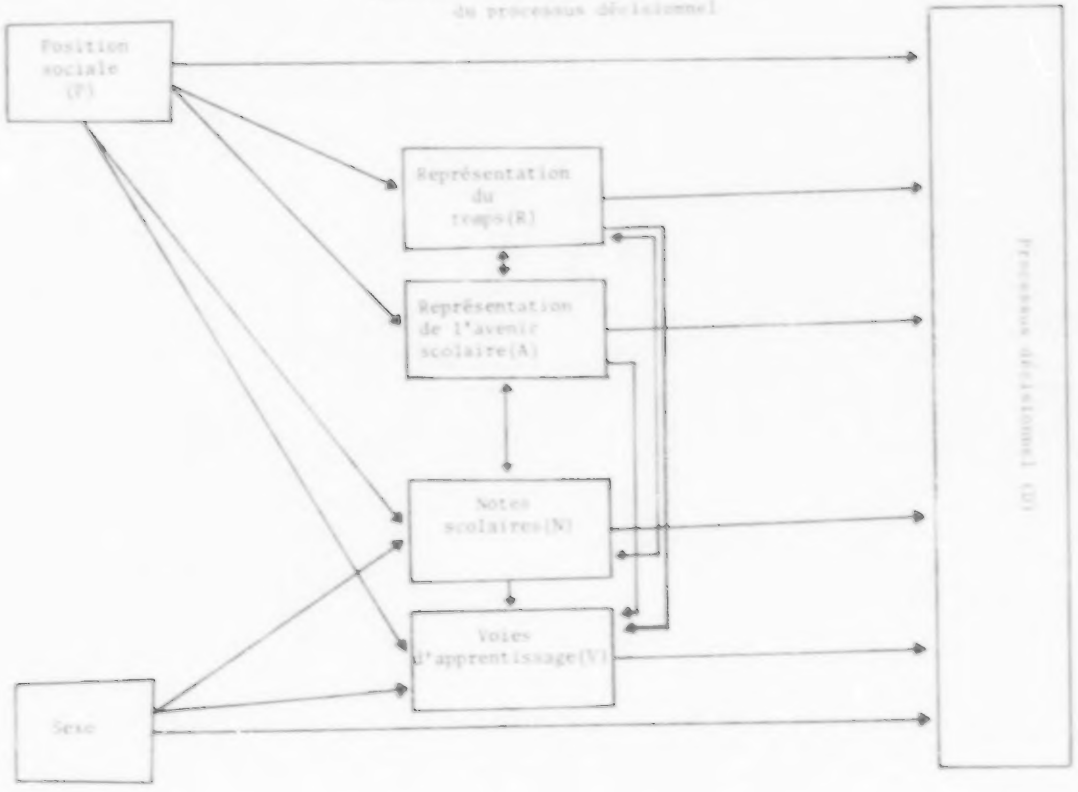
Les propositions énoncées ci-bas ont donc pour but d'examiner les liens unissant (schéma 5,2 infra) les variables prises en compte par Boudon et celles, mentionnées ci-haut, que nous avons intégrées au modèle élaboré par cet auteur. Précisons cependant que la position sociale et la réussite scolaire gardent ici le sens et le statut qui leur sont donnés habituellement

dans l'approche de Boudon. Par contre, l'intégration de l'appartenance sexuelle dans cette approche implique, toutes choses étant égales par ailleurs, la prise en compte d'une certaine forme de structuration des statuts socio-professionnels et des choix scolaires (chapitre 3). L'introduction des voies d'apprentissage(chapitre 3), bien qu'elle réfère à un contexte structurel, ne fait que prolonger le raisonnement appliqué par Boudon au rôle que joue la réussite scolaire dans le processus décisionnel. Quant aux deux représentations sociales (chapitre 4 notamment), elles sont intégrées ici comme étant des indicateurs des coûts, avantage et risques socio-affectifs inhérents à toute situation où des choix doivent être effectués.

Le schéma 5,2 montre les relations qu'entretiennent ces variables entre elles ainsi que le lien qui associe chacune d'elle au processus décisionnel. Les propositions suivantes énoncent les postulats qui fondent les relations présumées. Les hypothèses qui découlent de ces propositions seront formulées ensuite.

Schéma 5.2

Relations entre les indicateurs des dimensions du contexte théorico-social du processus décisionnel



1. Les niveaux scolaires et les statuts socio-économiques futurs peuvent être hiérarchisés, toutes choses étant égales par ailleurs, en fonction des positions sociales d'origine (postulat de la structuration des niveaux scolaires et de la division sociale du travail selon les classes). En outre, les niveaux scolaires et les statuts socio-économiques peuvent être ordonnés selon les rôles affectifs que jouent les hommes et les femmes au sein de la structure socio-professionnelle et en fonction des attentes économiques et socio-culturelles attachées auxdits rôles (postulat de la structuration des marchés scolaires et professionnels selon les sexes). Enfin, les niveaux scolaires et les statuts socio-économiques futurs peuvent être agencés selon la représentation du temps et en fonction du rapport à l'avenir scolaire.

2. Dans tout système scolaire, plus particulièrement à certains niveaux de celui-ci, l'élève (ou sa famille) sont appelés à prendre des décisions. Au Québec, au niveau de l'enseignement secondaire et collégial, de façon générale, trois orientations sont possibles: le secteur général, le programme de formation professionnelle ou l'arrêt des études.

3. A chaque possibilité d'orientation sont associés, pour chaque position sociale et pour chaque sexe, un coût et un bénéfice économiques et socio-culturels. Par ailleurs, à chaque alternative sont rattachés, pour chaque niveau des deux représentations sociales, un coût et un avantage socio-affectif.

4. D'autre part, à chaque possibilité d'orientation est associé un risque dont les degrés varient avec les niveaux de la réussite scolaire et avec la position occupée dans la hiérarchie des voies d'apprentissage.

5. Des degrés ordonnés de coût, de bénéfice et de risque anticipés peuvent être distingués (Boudon, 1973, p. 67).

6. L'utilité d'une possibilité d'orientation (formation générale, apprentissage technique ou abandon) est une fonction des degrés de coût, de bénéfice et de risque anticipés qui lui sont attachés (Boudon, 1973, p. 67).

7. Pour chaque position sociale, pour chaque sexe et pour chaque niveau de la représentation du temps et du rapport à l'avenir scolaire, les combinaisons de coût, de bénéfice et de risque associés aux orientations possibles permettent d'ordonner les

utilités de ces orientations.

8. Etant donné des niveaux scolaires ordonnés, par exemple A,B,C, le bénéfice anticipé correspond au niveau scolaire le plus haut (C, par exemple) est d'autant plus élevé qu'un individu est plus proche par sa position sociale des paliers les plus élevés de la stratification sociale. En outre, le bénéfice escompté est plus grand si l'individu est de sexe masculin. Enfin, le bénéfice anticipé est d'autant plus considérable que le niveau scolaire en question s'intègre, de par la durée de sa réalisation, dans la perspective temporelle de l'individu et dans la représentation qu'il se fait de son avenir scolaire.

9. Le coût anticipé correspondant à un niveau scolaire donné (C, par exemple) est d'autant plus élevé que la position sociale de l'individu est basse ou que la représentation qu'il se fait du temps est peu tourné vers le futur ou que le rapport qu'il entretient à son avenir scolaire est centré sur des projets à court terme. Le coût est également plus élevé si l'individu est de sexe féminin.

10. Par ailleurs, dans l'appréciation du risque attaché à une stratégie de décision interviennent, outre les éléments déjà cités, la réussite scolaire et le classement dans les voies d'apprentissage.

11. Le degré d' utilité d'un niveau scolaire pour un individu occupant une position déterminée, appartenant à un sexe donné et ayant une représentation du temps et un rapport à l'avenir scolaire définis, dépend de l'agencement entre coût, avantage et risque associés par cet individu au niveau scolaire envisagé.

12. "Toutes choses étant égales par ailleurs, l'utilité décroît lorsque le risque croît ou lorsque le coût croît ou lorsque le bénéfice décroît." (Boudon, 1973, p.67).

13. "La décision en faveur d'une alternative (secteur de formation générale, secteur professionnel ou abandon de l'école) est d'autant plus probable que son utilité est plus grande." (Boudon, 1973, p. 67).

Quelques commentaires s'imposent quant à ces propositions. Ainsi, la première proposition reprend un des postulats de base de l'approche de Boudon, à savoir que la position sociale qu'occupe l'individu (ou sa famille) peut

être prise comme donnée en fonction de laquelle on peut, de façon générale, estimer ses préférences en matière de formation scolaire et ses choix professionnels futurs. L'argumentation concernant ce point a été, pour l'essentiel, présentée au chapitre 2 de cette étude.

Cette même proposition ajoute l'idée, de plus en plus admise, selon laquelle il existe une forme de division sociale du travail selon les sexes. Cette forme de division a, entre autres, comme conséquences une différenciation dans l'orientation scolaire et socio-professionnelle des filles et des garçons. Cette différenciation semble d'autant plus marquée (chapitre 1) que les niveaux scolaires envisagés et les statuts socio-économiques espérés ou attendus sont élevés.

Enfin, la première proposition intègre la dimension socio-affective, telle qu'indiquée par la représentation du temps et par le rapport à l'avenir scolaire, comme élément qui intervient dans l'agencement des niveaux scolaires et des statuts socio-professionnels projetés. L'argumentation justifiant l'intégration de cette dimension a été avancée essentiellement au cours du quatrième chapitre de ce rapport.

Les propositions 2,5 et 6 sont déjà incluses dans le modèle original de Boudon présenté et discuté au chapitre 5. Elles ne requièrent pas, par conséquent, de commentaire particulier.

La troisième proposition intègre le sexe comme donnée explicative, étend la signification des concepts de coût et de bénéfice en leur incorporant la dimension socio-culturelle introduite par la prise en compte des rôles et des

attentes attachés à chacun des sexes et la dimension socio-affective introduite par l'intégration de la représentation du temps et le rapport à l'avenir scolaire comme éléments médiateurs pouvant jouer dans l'estimation des coûts et bénéfices associés à chacune des possibilités de décision. L'élargissement des concepts de coût et de bénéfice dans le sens décrit est contenu dans l'argumentation avancée notamment dans les chapitres 3 et 4.

La quatrième proposition introduit, outre la position sociale et la réussite scolaire déjà incluses dans le schéma initial élaboré par Boudon, l'appartenance sexuelle, la représentation du temps, le rapport à l'avenir scolaire et le classement dans les voies d'apprentissage comme éléments susceptibles d'être pris en compte par l'individu dans l'estimation du degré de risque associé aux choix qui se présentent à lui (chapitre 3 et 4).

La proposition 7 postule l'existence de degrés différents d'utilité qui peuvent être ordonnés de la manière indiquée.

Les propositions 8,9 et 10 sont fondamentales. Elles combinent aux facteurs déjà pris en compte par le modèle de Boudon (position sociale et réussite scolaire) l'apport des nouvelles variables qui lui sont incorporées (sexe, représentations et voies) dans l'explication de l'estimation des paramètres (coût, bénéfice, risque) du processus de décision scolaire. Elles stipulent, toutes choses étant égales par ailleurs, qu'il est plus utile pour un individu, c'est-à-dire moins coûteux, plus avantageux et moins risqué pour lui, de prendre une décision tenant compte de ses moyens financiers, des possibilités qui lui sont ouvertes en tant qu'homme ou femme, de son rapport au temps et à son avenir scolaire, de ses résultats scolaires et de son

classement dans les voies académiques.

Rappelons que les concepts de coût, de bénéfice et de risque prennent ici, en vertu de l'argumentation avancée au cours des quatre chapitres précédents, un sens plus large que celui qui leur est donné habituellement dans la théorie de Boudon. Ces paramètres réfèrent donc à l'ensemble des considérations aussi bien d'ordre économique, socioculturel que scolaire et socio-affectif dont les individus tiennent compte, en un seul mouvement, dans l'évaluation des possibilités qui se présentent à eux.

Enfin, les trois dernières propositions explicitent davantage le sens avancé par la proposition 7. Elles donnent ainsi la manière dont l'utilité d'une stratégie décisionnelle peut être déterminée (proposition 13) à partir des indicateurs considérés (proposition 11) et des combinaisons possibles entre les paramètres ou entre les fondements logico-pratiques induits de ces indicateurs (proposition 12).

Par ailleurs, si, d'une part, la croissance de l'utilité d'une alternative de décision est inversement proportionnelle au coût et au risque anticipés, si elle est directement proportionnelle aux avantages espérés (proposition 12), si les bénéfices escomptés sont fonction des coûts et des risques et si, d'autre part, nous ne tenons compte, à titre d'exemple, que de deux niveaux de chacun des trois paramètres, alors nous obtiendrons sur la base des combinaisons entre ces paramètres, un tableau qui fera ressortir davantage le sens des propositions 7, 11,12 et 13. Le tableau 5,1 présente donc les stratégies décisionnelles possibles selon le sens suggéré par les quatre propositions en question. Ces stratégies ont sciemment été

distinctions pour faciliter la compréhension de l'illustration. Les chiffres qui apparaissent à l'intérieur du tableau représentent les trois catégories retenues du processus décisionnel.

Ainsi, à travers l'estimation que l'élève ou sa famille fait des coûts, des avantages et des risques rattachés aux choix qui lui sont offerts (formation générale, apprentissage technique, abandon) se dégage une stratégie de décision comme étant l'option la plus utile et les deux autres possibilités comme étant soit coûteuses, soit risquées, soit coûteuses et risquées à la fois. Bien entendu, il ne s'agit là que de tendances hypothétiques. Mais nous pensons qu'il est question également de conséquences logiques découlant du modèle théorico-social adopté et des propositions 7,11,12 et 13 en particulier.

Tableau 5.1

Stratégies utilitaires, coûteuses, risquées ou coûteuses et risquées selon la logique des propositions 7,11,12 et 13

Coût	avantage	risque	Stratégies* utile	coûteuse, risquée ou coûteuse et risquée
Bas	élevé	bas	1	2 ou 3
Bas	élevé	élevé	2	1 ou 3
Elevé	bas	bas	3	1 ou 2
Elevé	bas	élevé	3	1 ou 2

* 1=formation générale; 2=formation professionnelle; 3=abandon.

En substituant aux paramètres de l'espace décisionnel leurs indicateurs tel qu'identifiés, notamment, par les propositions 8,9 et 10, nous pourrons donc déduire les hypothèses principales et les hypothèses principales

modifiées qui seront énoncées ci-bas.

LES HYPOTHESES

Par simple commodité, nous distinguerons deux catégories d'hypothèses: celles qui se rapportent directement à l'univers ou au processus décisionnel, d'une part, et celles qui concernent des relations plutôt périphériques, d'autre part. La première catégorie regroupera ce que nous appellerons "hypothèses principales" et "hypothèses principales modifiées". La deuxième comprendra ce que nous nommerons "hypothèses secondaires". Les hypothèses principales énoncées en 1,2, 12, 13,14 et 15 ci-dessous décriront les liens présumés entre chacune des variables prises en considération et le processus décisionnel des jeunes. Cependant, étant donné l'intérêt particulier que nous avons manifesté au départ quant au rôle que jouent la représentation du temps et le rapport à l'avenir scolaire dans les choix scolaires des élèves, nous accorderons une attention spéciale à la vérification des hypothèses principales impliquant ces dernières variables. C'est pourquoi nous tenons à examiner les hypothèses 1 et 2 ci-dessous sous l'éclairage respectif de la position sociale, de l'appartenance sexuelle, des notes scolaires et du classement dans les voies d'apprentissage (hypothèses principales modifiées 3 à 11), d'une part, et à les vérifier, d'autre part, dans l'ensemble des rapports qui lient chacune des variables explicatives au processus décisionnel (hypothèse 30). Enfin, les hypothèses secondaires (hypothèses 16 à 29) énoncent les liens qui associent les variables explicatives entre elles, liens que nous avons identifiés et définis au cours des quatre chapitres précédents. Ceci étant dit, les hypothèses qui feront l'objet de la vérification qui sera effectuée dans la deuxième partie de ce rapport se présentent ainsi:

1. La probabilité que les jeunes optent, en première année de l'enseignement collégial, pour le secteur de la formation générale est d'autant plus grande qu'ils adhèrent à une représentation du temps plutôt tournée vers le futur. La probabilité qu'ils s'inscrivent dans un programme de formation professionnelle est d'autant plus élevée qu'ils se font une représentation du temps moyennement orientée vers le futur. Enfin, la probabilité qu'ils abandonnent avant ou à la fin de l'école secondaire est d'autant plus forte que leur représentation du temps est peu tournée vers le futur.

2. La probabilité que les élèves décident en faveur d'une formation générale est d'autant plus élevée qu'ils entretiennent des projets scolaires à long terme. La probabilité de s'orienter vers le secteur d'apprentissage technique est d'autant plus forte qu'ils expriment des projets scolaires à moyen terme. Et, enfin, la probabilité de quitter l'école au cours ou à la fin de l'enseignement secondaire est d'autant plus élevée qu'ils détiennent des projets à court terme.

Les deux hypothèses formulées traduisent des préoccupations développées notamment au cours des chapitres 3 et 4 de cette étude. Elles supposent, en outre, que l'investissement socio-affectif, introduit par la prise en compte des deux représentations sociales, intervient, toutes choses étant égales par ailleurs, dans l'estimation de l'utilité des possibilités qui s'offrent aux élèves tel que stipulé dans les propositions décrivant le contexte théorico-social présenté plus haut. La pertinence de ces hypothèses, leur justification et la signification qu'elles ont dans le cadre théorique adopté ont été précisées auparavant (chapitre 4, notamment).

Par ailleurs, étant donné l'attention spéciale que nous voulons accorder au rôle que jouent les représentations sociales dans le processus décisionnel des jeunes, les deux hypothèses avancées devront être examinées à la lumière de l'information introduite par les autres éléments du contexte décisionnel. En ce sens, les hypothèses principales modifiées qui seront formulées

ci-dessous découlent également du modèle théorico-social général présenté et des propositions décrivent le schéma d'analyse du processus décisionnel :

1. La probabilité que les choix scolaires se fassent en fonction de la représentation du temps dans le sens prévu par l'hypothèse 1 est variable selon la position sociale d'origine. Cette probabilité est d'autant plus élevée que la position sociale est basse. Autrement dit, plus l'origine sociale est inférieure, plus la représentation du temps a un effet discriminatoire sur les décisions scolaires des jeunes.

4. La représentation du temps n'influence pas les décisions scolaires de manière différentielle selon l'appartenance sexuelle des jeunes. En d'autres mots, aussi bien chez les garçons que chez les filles, les choix scolaires devraient se faire en fonction de leur représentation du temps, et ce dans le sens prévu par la première hypothèse.

5. Il doit exister une interdépendance entre la représentation que se font les jeunes du temps, les notes scolaires qu'ils obtiennent et les décisions qu'ils prennent. Par exemple, plus les notes scolaires sont faibles, plus l'influence de la représentation du temps sur les choix scolaires est grande. De même, l'impact des notes scolaires est d'autant plus fort que les élèves se font une représentation du temps peu orientée vers le futur.

6. La représentation du temps doit avoir un effet différent sur les décisions scolaires selon la voie d'apprentissage dans laquelle sont inscrits les élèves. Cet effet doit être négligeable chez les jeunes de la voie régulière et, surtout, de la voie enrichie et plus visible chez ceux de la voie allégée.

7. Il doit exister une interaction entre la représentation du temps, la représentation de l'avenir scolaire et le processus décisionnel des élèves. Par exemple, plus les jeunes entretiennent des projets scolaires à long terme, moins grande est l'influence de la représentation qu'ils se font du temps sur leurs choix scolaires. D'un autre côté, plus les élèves ont une représentation du temps plutôt tournée vers le futur, moins fort est l'effet du rapport à l'avenir sur leur décision scolaire.

8. Les choix scolaires des jeunes ont d'autant plus

de chances de se faire en fonction de la représentation que se font ces derniers de leur avenir scolaire que la position sociale de leur famille est basse. En d'autres mots, le rapport à l'avenir scolaire doit avoir un impact plus grand sur les décisions scolaires des élèves d'origine sociale inférieure que sur celles des jeunes d'origine moyenne ou supérieure.

9. La représentation de l'avenir scolaire n'influence pas de manière différentielle les décisions scolaires selon l'appartenance sexuelle. Il est donc probable que garçons et filles posent leurs choix scolaires en fonction de la portée des projets scolaires qu'ils et elles entretiennent.

10. Il doit exister une interdépendance entre la représentation que les jeunes se font de leur avenir scolaire, les notes qu'ils obtiennent et les choix scolaires qu'ils effectuent. Ainsi, la probabilité que les décisions scolaires soient prises en fonction de la représentation que se font les jeunes de leur avenir scolaire est d'autant plus forte que les notes scolaires obtenues sont basses. En outre, la probabilité que les choix scolaires se fassent selon les notes scolaires obtenues par les élèves est d'autant plus forte que ceux-ci entretiennent des projets scolaires à court terme.

11. La probabilité que les décisions scolaires soient prises en fonction de la représentation que se font les jeunes de leur avenir scolaire est d'autant plus forte que ces jeunes sont classés dans la voie allégée d'apprentissage. Cette probabilité est d'autant plus faible que les élèves suivent un enseignement dans la voie régulière ou enrichie.

Les hypothèses 1 à 11 décrivent les conditions dans lesquelles pourra être examinée la relation entre le processus décisionnel des jeunes et, respectivement, la représentation que se font ces derniers du temps et le rapport qu'ils ont à leur avenir scolaire. Donc, partant de l'argumentation déjà développée, de l'interprétation de la structure logico-syntaxique du modèle théorico-social général, des propositions décrivant le schéma d'analyse du processus décisionnel et, enfin, des liens supposés par les hypothèses principales (hypothèses 1,2 et 12 à 15), les hypothèses 1 à 11 énoncent la

secteur tout les traits, stratégies et risques socio-affectifs pouvant intervenir dans les choix scolaires des jeunes tout l'environnement économique et socio-culturel dans lequel ils vivent (hypothèses 5,6 et 8,9) en compte tenu de leur réussite scolaire et de leur engagement dans les tâches d'apprentissage (hypothèses 5,6 et 10, 11).

L'hypothèse 7 prévoit la façon dont les deux intervenants de l'environnement socio-affectif peuvent se combiner et intervenir dans la prise de décision.

Toutefois, certaines nuances doivent être notées quant aux énoncés des hypothèses 1,4 et 7. En fait, compte tenu du lien faible qu'on a pu identifier entre la position sociale et la représentation du temps (chapitre 4), il ne faudrait pas s'attendre à ce que l'origine sociale des jeunes soit une condition qui modifie de beaucoup l'effet de la représentation qu'ils se font du temps sur leurs décisions scolaires tel que prévu par l'hypothèse 1. Cette même remarque s'applique aux hypothèses principales modifiées 4 et 7 compte tenu de l'absence de relation entre l'appartenance sexuelle des élèves et, respectivement, la représentation qu'ils se font du temps et le rapport qu'ils entretiennent à leur avenir scolaire (chapitre 4).

Ceci étant dit, nous poursuivons la formulation du reste des hypothèses de notre recherche.

> 12. En première année du niveau collégial, la décision en faveur du secteur de la formation générale est d'autant plus probable que la position sociale d'origine est élevée. En outre, le choix du secteur professionnel est d'autant plus probable que les jeunes sont issus de positions sociales

moyennes. Enfin, au cours ou à la fin de l'école secondaire, la décision en faveur de l'arrêt provisoire ou définitif des études a d'autant plus de chances d'être prise par les élèves qui eux-mêmes proviennent d'origine sociale inférieure.

13. Les garçons ont plus de chances que les filles d'opter pour les programmes de formation générale du niveau collégial ou d'abandonner l'école au cours ou à la fin de l'enseignement secondaire. Par contre, les filles ont davantage de chances que les garçons de choisir le secteur de la formation professionnelle en première année du niveau collégial.

14. Le choix d'un programme de formation générale ou professionnelle du niveau collégial est d'autant plus probable que les notes scolaires obtenues antérieurement sont fortes. Par contre, la décision en faveur de l'arrêt des études au cours ou à la fin de l'école secondaire est d'autant plus probable que les notes scolaires obtenues sont faibles.

15. En première année de l'enseignement collégial, les jeunes ont d'autant plus de chances de choisir le secteur de la formation générale au lieu de l'apprentissage professionnel qu'ils ont suivi un enseignement dans la voie enrichie. Inversement, les jeunes ont d'autant plus de chances d'abandonner l'école au cours ou à la fin du secondaire qu'ils ont suivi un enseignement dans les voies régulières ou allégées.

Les quatre hypothèses posées ci-dessus mettent le processus décisionnel en rapport avec chacun des indicateurs de l'environnement économique et socio-culturel et de ce que nous avons appelé "différenciation culturelle et division structuro-contextuelle du savoir scolaire". Elles annoncent que les coûts, les risques et les bénéfices rattachés à une alternative d'orientation sont estimés en fonction de la position sociale de la famille (hypothèse 12) et selon les possibilités offertes aux hommes et aux femmes dans les structures scolaires et professionnelles (hypothèse 13). Par ailleurs, les hypothèses 14 et 15 supposent que les jeunes anticipent les risques liés aux niveaux scolaires visés en fonction de leur degré de réussite scolaire et de

leur position dans la division structurelle des activités scolaires, la justification de ces hypothèses a été présentée aux chapitres 3 et 5.

Toutes les hypothèses énoncées ci-haut visent, par l'analyse, à mettre en évidence les différences ou les ressemblances pouvant exister entre les différents groupes d'élèves étudiés. Mais une telle démarche scientifique ne doit pas intégrer l'existence de certains liens entre les différentes variables explicatives. La vérification de ces liens qui se situent plutôt à l'arrière-scène de la réalité scolaire permet une façon d'aborder l'objet d'étude. Cette recherche portait sur l'effet d'attitudes scolaires sur les choix scolaires. Ainsi, les hypothèses secondaires 16 à 19 cherchaient-elles les relations susceptibles d'être observées entre les indicateurs des trois dimensions du contexte socio-scolaire du processus décisionnel.

> 16. La première étape de l'école secondaire (2), il est probable que la position sociale de la famille exerce un effet sur la représentation que se font les jeunes du temps. Autrement dit, les jeunes d'origine sociale supérieure ont plus de chances que ceux de position sociale moyenne et inférieure d'adopter à une perspective temporelle centrée sur le futur plutôt qu'à une perspective davantage ou peu tournée vers le futur.
>
> 17. Il doit exister des interdépendances entre les notes scolaires des élèves et la représentation qu'ils se font du temps, en ce sens que plus leurs notes sont élevées, plus ils ont tendance à avoir une perspective temporelle plutôt orientée vers le futur et inversement. Par ailleurs, plus la représentation que se font ces élèves du temps est tournée vers le futur, plus leurs notes scolaires sont élevées.
>
> 18. La probabilité que les jeunes aient inscrit,

et troisième cycle du secondaire, dans la voie scolaire d'apprentissage est d'autant plus forte que la représentation qu'ils se font du temps est plutôt tournée vers le futur et inversement.

17. La représentation de l'avenir scolaire doit varier en fonction de la position sociale. Plus cette dernière est élevée, plus les jeunes doivent avoir des projets scolaires à long terme. Plus la position sociale de la famille est basse, plus les jeunes ont des projets scolaires à moyen ou court terme.

20. Il doit exister une relation entre la représentation de l'avenir scolaire et les notes scolaires. D'un côté, plus la représentation de l'avenir scolaire est tournée vers des projets à long terme, plus les notes scolaires sont faibles. De l'autre côté, plus les notes scolaires sont élevées, plus les jeunes ont tendance à entretenir des projets scolaires à long terme.

21. La probabilité que les élèves poursuivent un enseignement dans la voie scolaire du troisième cycle du secondaire est d'autant plus élevée qu'ils ont des projets scolaires à long terme. Par contre, la probabilité que ces élèves poursuivent un enseignement dans les voies régulière ou allégée est d'autant plus élevée qu'ils entretiennent des projets scolaires à moyen ou court terme.

22. Il ne doit pas exister de relation entre l'appartenance sexuelle et la représentation que se font les jeunes du temps.

23. Il ne doit pas exister de relation entre l'appartenance sexuelle et la représentation que se font les jeunes de leur avenir scolaire.

24. Au sein de l'enseignement secondaire, il doit exister une relation entre les notes scolaires des élèves et la position sociale de leur famille, la probabilité d'obtenir de fortes notes scolaires est d'autant plus grande que la position sociale de la famille est élevée et inversement.

25. Il doit exister une relation entre les notes scolaires et l'appartenance sexuelle des élèves, les filles obtiennent, en général, de meilleures notes scolaires que les garçons.

26. La probabilité que les jeunes poursuivent leur apprentissage dans les voies scolaire ou régulière est d'autant plus forte que la position sociale de

les familles est élevée et la probabilité qu'il suivent un enseignement dans la voie générale est plus grande que leur position sociale d'origine est haute.

2). le classement dans la voie d'apprentissage est fonction de l'appartenance sociale. En conséquence, les filles et plus généralement les garçons de milieu d'enseignement dans la voie générale en région rurale ont la probabilité de leur héritage social de poursuivre dans la voie technique ou plus grande que les filles.

3). le classement dans la voie d'apprentissage est lié au mode urbain d'habitat. Enfin, la probabilité qu'elève soit inscrit dans la voie générale est d'autant plus élevée, qu'il appartient à une famille de milieu social favorisé. La probabilité qu'il poursuive un apprentissage dans la voie générale est d'autant plus grande que les notes sont élevées. Enfin, la probabilité qu'il soit inscrit dans la voie générale est d'autant plus élevée que les elèves habitent une région urbaine.

4). Il doit exister une interdépendance entre la représentation que se font les jeunes de leurs études et la représentation qu'ils se font de leur avenir scolaire. Ainsi, on peut s'attendre à obtenir de plus la perception immédiate des études ou travail sont en relation avec la future, plus souvent ils éprouvent d'intérêt pour les études, moins ils éprouvent d'intérêt pour le travail manuel, et plus ils aspirent à poursuivre leurs études. Inversement, plus ils ne font pas correspondre leurs études présentes aux projets scolaires à long terme, plus ils ne font pas correspondre les études présentes aux projets scolaires à long terme, plus ils ne font pas correspondre les leurs études futures avec la future, et inversement.

Les hypothèses précédentes formulées (Annexe théorique, page 112 l'aspect précis, les liens qui s'instaurent entre les différents indicateurs des dimensions du milieu socio-économique et personnel. Ainsi, l'

DEUXIEME PARTIE

CHAMP METHODOLOGIQUE ET ANALYSE DU PROCESSUS DECISIONNEL DES ELEVES

"Grise est la théorie, vert
est l'arbre de la vie" Goethe

INTRODUCTION

L'organisation théorique d'un ensemble de phénomènes sociaux n'épuise jamais la richesse de l'univers de la pratique quotidienne des individus. D'autre part, les actions des agents sociaux n'ont de sens que dans une certaine construction théorique qui retrace les liens qui les unissent et recrée leur signification. La théorie est, pour ainsi dire, guide de la pratique et la pratique est l'armature de la théorie.

La première partie de ce rapport a montré comment l'approche théorique élaborée permet d'éclairer le phénomène qui fait problème, en l'occurrence la décision scolaire, dans son rapport avec les facteurs d'explication retenus. Cette deuxième partie a essentiellement pour objet de vérifier dans quelle

mesure l'observation empirique corrobore les hypothèses posées dans le chapitre précédent.

Pour ce faire, le chapitre 6 définira les principaux éléments méthodologiques nécessaires à la démarche de vérification. Le septième chapitre traitera le problème de l'analyse du processus décisionnel des élèves. Le huitième et dernier chapitre aborders l'étude de phénomènes périphériques et, s'il y a lieu, la discussion des résultats inattendus. Enfin, une conclusion générale mettra en relief l'ensemble des résultats de notre approche, les implications qu'elle entraîne, les horizons qu'elle ouvre et les limites qui lui sont posées.

Chapitre 6

Le champ méthodologique

Trois points feront l'objet du présent chapitre: la description de l'échantillon de notre étude, la définition opérationnelle des sept variables retenues et la présentation du plan d'analyse et de la méthode de traitement des données.

L'ECHANTILLON

La vérification des hypothèses posées dans le dernier chapitre de la partie théorique se fera sur la base d'une analyse secondaire d'informations recueillies dans le cadre d'une enquête qui a été menée conjointement par l'université Laval et l'université de Montréal durant la période allant de 1972 à 1977. La recherche A.S.O.P.E. (1) portait sur les Aspirations Scolaires et les Orientations Professionnelles des Etudiant(e)s des différents niveaux du système scolaire de la province de Québec. La définition de l'échantillon ainsi que la première cueillette des données de cette recherche ont été confiées au Centre de Sondage de l'Université de Montréal (C.S.U.M.) et au Centre de Recherche sur l'Opinion Publique (C.R.O.P.).

Sur la base des statistiques du Ministère de l'éducation du Québec, la population étudiante visée par l'enquête ASOPE a été stratifiée selon la

langue de l'école (français, anglais), la taille et les niveaux scolaires (Béland, P., 1981). A partir du croisement des trois critères mentionnés, les échantillons ont été tirés et quatre cohortes d'élèves et d'étudiant(e)s ont été formées. La première cohorte comprenait les élèves inscrits (1972) en première année de l'école secondaire qui ont été recontactés en troisième (1974), en cinquième (1976) du secondaire et en première année de l'enseignement collégial (1977). La deuxième cohorte était formée d'élèves de la troisième année du secondaire interrogés une seule fois (1972) pour des fins de comparaison avec une étude ontarienne de la même nature (2). La troisième cohorte était constituée d'élèves de la cinquième année de l'enseignement secondaire (1972) recontactés en première (1973), en deuxième (1974) années du niveau collégial et en première année d'université (1975). La dernière cohorte comprenait des étudiant(e)s de la deuxième année de l'enseignement collégial (1972) interrogée(e)s ensuite trois fois au cours de leur carrière universitaire (1973, 1975 et 1976).

Pour chacune des cohortes, on a maintenu un contact avec les jeunes ont qui quitté l'école et, dans certains cas, avec ceux et celles qui ont redoublé. De plus, un groupe de parents, d'enseignant(e)s et de principaux d'écoles ont été touchés par l'enquête.

Les données que nous utiliserons ont été recueillies auprès des sujets de la cohorte 1 définie à la page précédente. Celle-ci comprenait 6314 individus sélectionnés dont 1790 était inscrits dans les écoles de langue anglaise et 4524 dans les institutions de langue française. Plus précisément, c'est sur la tranche "francophone" que porte la présente étude. A ce propos, sur les 4524 sujets sélectionnés, 4238 ont complété le questionnaire d'ASOPE donnant ainsi

un taux de participation de près de 95%.

Donc, en tout 286 n'ont pas répondu au questionnaire de cette première cueillette. De ceux-ci, 58 ont quitté l'institution et 228 ont refusé de répondre ou n'ont pas été rejoints. Tous ces détails sont reproduits au tableau 6,1.

Tableau 6,1

Echantillon des étudiant(e)s des écoles françaises, cohorte 1, 1ère secondaire (1972)

Effectifs sélectionnés	4524
Questionnaires complétés	4238
Ayant quitté l'institution	58
Refus et non-rejoints(1)	228
Nombre d'écoles	94
Taux de participation(2)	94,9%
Estimé de la population(3)	139884
Représentation(4)	3%

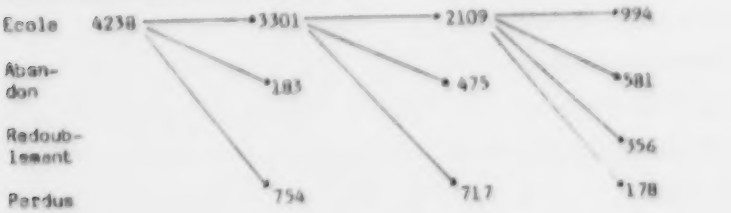
Source: extrait de P. Béland, 1981, p.170.
(1) Comprend les refus de l'institution.
(2) Ceux qui ont quitté l'école sont exclus du dénominateur.
(3) M.E.Q. Statistiques de l'enseignement 1971-1972, Québec.
(4) Nombre de questionnaires complétés divisés par l'estimé de la population.

Trois autres cueillettes de données ont succédé à la première: une au cours du printemps de 1974 alors que la majorité des sujets étaient en troisième année du secondaire, une troisième en 1976 alors qu'ils effectuaient leur cinquième année du secondaire et une dernière en 1977 lors de la première

année de l'enseignement collégial. Le tableau 6,2 présente le cheminement de la tranche "francophone" de la cohorte 1, du secondaire 1 à la première année de l'enseignement collégial.

Tableau 6,2

Trajectoire de la tranche francophone de la cohorte 1, de 1972 à 1977



Comme dans toutes les études de type longitudinal, l'échantillon de départ considéré ici a subi de multiples épurations au cours des six années de l'enquête (tableau 6,2). Ainsi, il y a tout d'abord ceux qui à un moment ou l'autre ont cessé de participer à l'enquête (changement d'adresse, décès, refus de répondre, etc.) soit 1649 individus (754+717+178); ensuite ceux qui ont abandonné l'école, soit 1239 et, enfin, ceux qui ont redoublé leur cinquième année du secondaire, soit 356 individus. Autrement dit, 4238 élèves contactés en 1972, seulement 994 parmi les répondants étaient rendus en première année de l'enseignement collégial, cinq ans plus tard.

Etant donné, comme nous le verrons plus loin, la manière dont la variable

"décision scolaire" est définie, l'échantillon théorique de notre étude comprendra donc les individus qui se trouvent dans leur première année des secteurs général ou professionnel du niveau collégial, c'est-à-dire 994 sujets, et ceux qui ont abandonné entre la troisième année du secondaire et la première du collégial, soit en tout 1056 sujets (475 + 581). Donc, l'échantillon comprendra, en principe, 2050 sujets (994+1056).

Cependant, compte tenu de l'importance du classement dans les voies d'apprentissage et étant donné que le classement des élèves n'a été appréhendé par l'enquête ASOPE qu'à partir de la troisième année du secondaire, les 181 sujets qui ont abandonné avant cette période se trouvent exclus de l'échantillon de notre étude. De plus, pour des raisons théoriques liées à la définition de la variable "décision scolaire", les 356 élèves qui redoublent leur cinquième année du secondaire ont été sciemment écartés. Enfin, comme nous l'expliquerons au moment opportun, les 2050 sujets théoriques retenus n'ont pas tous répondu à toutes les questions qui entrent dans la définition de l'une ou l'autre des six variables explicatives prises en compte.

Par voie de conséquence, l'échantillon effectif de la présente recherche comprend 1489 sujets en tout. Ces derniers ont pour principales caractéristiques: a) d'avoir répondu à tous les items du questionnaire qui définissent les variables considérées, b) soit d'avoir abandonné l'école après la troisième année de l'enseignement secondaire, soit d'être inscrits au programme de formation générale ou professionnelle en première année de l'enseignement collégial.

Les taux de déperdition observés sont pour ainsi dire "normaux" dans le

cheminement d'une cohorte au cours d'une période relativement longue. Mais l'élimination des sujets qui abandonnent avant la troisième année du secondaire (183) et des non-répondants à l'une ou l'autre des questions posées (561 sujets) pourrait modifier le sens ou l'intensité des relations entre la variable dépendante et chacune des variables explicatives. Pour vérifier si tel est le cas, nous avons choisi de comparer la relation entre la décision scolaire et, respectivement, la position sociale des individus, leur appartenance sexuelle et leurs notes scolaires, et ce chez l'échantillon retenu (n=1489), d'une part, et chez un échantillon élargi incluant les sujets qui n'ont pas répondu à toutes les questions et ceux qui ont quitté l'école avant la 3ième année du secondaire. Les tableaux 6,3 à 6,8 présentent les résultats de la comparaison des différentes relations chez les deux échantillons.

On peut observer que chez les deux groupes, les relations entre la décision scolaire et, tour à tour, la position sociale, le sexe et les notes scolaires vont dans le même sens et possèdent des intensités comparables.

On peut ainsi remarquer, pour ne donner que cet exemple, que chaque position sociale est à peu près également représentée dans les deux échantillons. Aussi, en comparant les marginales verticales des tableaux 6,3 et 6,4 on observe que 49% des sujets de l'échantillon élargi appartiennent à la classe inférieure contre 47% des sujets de l'échantillon retenu. Les proportions des sujets provenant de la classe moyenne et supérieure sont de l'ordre de 35% et 16% dans l'échantillon élargi comparativement à 36% et 17% dans notre échantillon.

Ce fait, ajouté aux autres considérations (voir appendices A et B, notamment), nous permet de croire que l'étude des relations à partir de l'échantillon retenu excluant les 754 sujets (183+561) ne devrait pas être sensiblement biaisée.

Tableau 6,3

Décision scolaire selon la position sociale
dans l'échantillon élargi

Position soc.(P)		Décision scolaire (D) abandon	professionnel	général	total
Inférieure	%	67	19	14	49
	n				(1024)
Moyenne	%	49	21	30	35
	n				(721)
Supérieure	%	30	19	51	16
	n				(336)
Total	%	55	19	26	100%
	n	(1142)	(406)	(533)	(2081)

$X2=214,6$; 4 d.l.; $P=0,00$; $V=0,21$

Tableau 6,4

Décision scolaire selon la position sociale
dans l'échantillon de l'étude

Position soc.(P)		Décision scolaire (D) abandon	professionnel	général	total
Inférieure	%	59	23	18	47
	n				(704)
Moyenne	%	44	22	34	36
	n				(536)
Supérieure	%	30	21	49	17
	n				(249)
Total	%	49	22	29	100%
	n	(728)	(330)	(431)	(1489)

$X2=100,4$; 4 d.l.; $P=0,00$; $V=0,18$

Tableau 6,5

Décision scolaire selon le sexe
dans l'échantillon élargi

Sexe(S)		Décision scolaire (D) abandon	professionnel	général	total
Garçons	%	55	13	32	41
	n				(880)
Filles	%	56	24	20	59
	n				(1264)
Total	%	55	19	26	100%
	n	(1189)	(415)	(540)	(2144)

X2=54,4; 2 d.l.; P=0,00; V=0,16

Tableau 6,6

Décision scolaire selon le sexe dans
l'échantillon de l'étude

Sexe(S)		Décision scolaire (D) abandon	professionnel	général	total
Garçons	%	47	16	37	39
	n				(578)
Filles	%	50	26	24	61
	n				(911)
Total	%	49	22	29	100%
	n	(728)	(330)	(431)	(1489)

X2=40,0; 2 d.l.; P=0,00; V=0,16

Tableau 6,7

Décision scolaire selon les notes scolaires
dans l'échantillon élargi

Notes(N)		Décision scolaire (D) abandon	professionnel	général	total
Faibles	%	86	6	8	23
	n				(497)
Moyennes	%	65	18	17	32
	n				(692)
Fortes	%	33	26	41	45
	n				(970)
Total	%	55	19	26	100%
	n	(1191)	(418)	(550)	(2159)

X2=417,1; 4 d.l.; P=0,00; V=0,31

Tableau 6,8

Décision scolaire selon les notes scolaires
dans l'échantillon de l'étude

Notes(N)		Décision scolaire (D) abandon	professionnel	général	total
Faibles	%	80	11	9	16
	n				(246)
Moyennes	%	62	20	18	32
	n				(471)
Fortes	%	31	27	42	52
	n				(772)
Total	%	49	22	29	100%
	n	(728)	(330)	(431)	(1489)

X2=227,5; 4 d.l.; P=0,00; V=0,28

Nous décidons, par voie de conséquence, de considérer les 1489 individus retenus comme représentant un échantillon valable sur la base duquel l'analyse du processus décisionnel pourra être effectuée. Quant à la définition opérationnelle de nos variables que nous abordons immédiatement, elle apportera des précisions nécessaires à la démarche de vérification.

LES VARIABLES

Rappelons que sept variables ont été retenues au cours de l'approche théorique exposée dans la première partie de ce rapport. Il y a d'abord le processus décisionnel des jeunes qui constitue l'objet principal de l'investigation. Ensuite, on retrouve la position sociale, l'appartenance sexuelle, les notes scolaires, le classement dans les voies d'apprentissage, la représentation du temps et le rapport à l'avenir scolaire pris comme indicateurs des dimensions du cadre théorico-social où devra être examiné le phénomène qui nous préoccupe. Ces variables seront définies dans l'ordre présenté ci-dessus.

La décision scolaire

La variable "décision scolaire" se décrit comme étant l'ensemble des actes d'orientation ou de choix que font les élèves, relativement à leur cheminement scolaire, au cours de la période allant de la troisième année du secondaire jusqu'à la première année de l'enseignement collégial.

Le choix de cette période est pertinent à plusieurs égards. Tout d'abord parce que la 4ième année secondaire et le passage au CEGEP représentent deux points de bifurcation qui marquent de la manière la plus radicale la carrière

scolaire des jeunes (Baudelot et Establet, 1971; Snyders, 1976; Boudon, 1973; Masset, 1978). Ensuite, parce que le choix de cette période permet de tenir compte de la division structuro-contextuelle du savoir telle qu'elle se manifeste dans le classement des élèves dans des voies différentes d'apprentissage. Les informations concernant cette dernière variable n'ont été recueillies qu'à la deuxième cueillette des données d'ASOPE, c'est-à-dire en 1974 alors que ces jeunes étaient en 3ième année du secondaire. Enfin, le choix de cette période est d'autant plus pertinent que très peu d'individus, soit 183 en tout, quittent l'école avant la troisième année du secondaire (tableau 6,2, supra), ce qui n'implique pas de conséquences significatives quant au phénomène de la sélection scolaire, comme nous l'avons vérifié plus haut (tableaux 6,3 à 6,8 supra).

Cela dit, la variable "décision scolaire" comprend trois catégories. La première, appelée "général" désigne le choix effectué par l'ensemble des étudiants et étudiantes qui se sont inscrit(e)s au programme de formation générale en première année du collégial (1977). Le secteur général constitue la voie "royale" qui mène à l'université. La deuxième, nommée "professionnel", comprend le choix des individus qui suivent, en première année collégiale, des cours et activités d'apprentissage professionnel. Le programme professionnel est à caractère terminal. Après trois ans de formation, la majorité des jeunes quittent normalement le CEGEP et se mettent à la recherche d'un emploi, très peu d'entre eux s'inscrivent à l'université. Enfin la catégorie "abandon" désigne la décision prise par l'ensemble des individus qui ont quitté provisoirement ou de façon définitive l'école au cours de la période considérée, c'est-à-dire de la troisième année du secondaire à la première année de l'enseignement collégial. Le tableau 6,9 présente la distribution des

sujets selon les trois catégories de la variable décision scolaire.

Tableau 6,9

Répartition des sujets de l'échantillon selon leur décision scolaire

Répartition	Décision scolaire (D) général	professionnel	abandon
Pourcentage	27	21	52
Nb de sujets	(564)	(430)	(1056)

Il faut tout d'abord noter que la somme des deux catégories "général" et "professionnel" ne représente pas un taux réel de survie de 48% (27 + 21) puisque les individus qui redoublent leur cinquième année secondaire (en tout 356 individus) n'y sont pas inclus. Mais cette proportion est très proche des taux de passage du secondaire au niveau collégial observés par d'autres chercheurs (Massot, 1978; F.C.S.C.Q., 1975; Levesque, 1979). D'autre part, la proportion des abandons scolaires (52%), bien qu'elle exclut les individus qui arrêtent leur scolarité avant la troisième année du secondaire, correspond assez bien aux pourcentages déjà avancés par d'autres études traitant de ce phénomène (Morissette, D., 1981, p. 122; Théberge, 1976, p. 22; Boudreault, 1979) relativement à ce phénomène.

Nous pensons donc que la définition de la variable "décision scolaire" est assez conforme à la réalité empirique du processus du cheminement scolaire et décidons, par voie de conséquence, de l'explorer en fonction des facteurs retenus.

La position sociale

Le concept de position sociale peut se définir comme étant l'ensemble des attributs qui caractérisent la place qu'occupent les individus ou les groupes au sein de la hiérarchie sociale. Il réfère notamment à un certain mode de vie déterminé par le pouvoir ou, en d'autres termes, par le degré d'accès aux biens matériels et culturels et par le niveau de considération sociale dont jouissent les agents sociaux (Weber, 1958; Tumin, 1971). Le revenu, le niveau d'éducation et le prestige social attribué aux occupations des parents représentent des indicateurs privilégiés de la position sociale d'appartenance de nos informateurs.

Les trois indicateurs mentionnés ci-haut ont été utilisés par Bernard Blishen dans la construction d'un indice des occupations socio-économiques au Canada. Blishen a élaboré, en 1958, une première échelle comportant 343 occupations socio-économiques, échelle qu'il corrigea, en 1967, en s'appuyant sur les données du recensement de 1961 et où il classifia 320 occupations. Blishen et McRoberts (1976) ont ensuite actualisé ladite échelle en fonction des données du recensement de 1971. Enfin, l'échelle en question comprend 80 catégories dont les 17 premières qui ne contiennent que très peu d'individus ont été regroupées avec la catégorie 18. C'est pour cette raison que les score attribués aux sujets vont d'un minimum de 18 à un maximum de 80.

L'enquête d'ASOPE a utilisé cette dernière échelle pour définir les positions sociales des élèves. Les 564 occupations des parents des informateurs ont ainsi été regroupées en trois grandes catégories selon leur pointage à l'indice de Blishen. Le tableau 6,10 donne la distribution de l'échantillon retenu dans les trois catégories de la variable "position

sociale" ainsi que les scores de l'indice de Blishen correspondant à chacune de ces trois catégories.

Tableau 6,10

Répartition des sujets de l'échantillon selon leur position sociale et indices numériques de Blishen et McRoberts (1976)

Répartition	Position sociale (P) inférieure	moyenne	supérieure
Pourcentage	48	35	17
Nb de sujets	(910)	(678)	(329)
Scores à l'indice de Blishen et McRoberts(1976)	18 à 35	36 à 59	60 à 80

Cette classification est utilisée dans la présente étude pour décrire les trois catégories de la variable "position sociale". Ainsi, il sera question, grosso modo, des trois catégories suivantes: 1) position inférieure qui regroupe les ouvriers non-qualifiés et semi-spécialisés, les manoeuvres, les journaliers, etc.; 2) position moyenne qui comprend les techniciens et certains ouvriers très spécialisés, les contremaîtres, les représentants de commerce, les propriétaires et les gérants de petites entreprises, et 3) position supérieure qui regroupe, de façon générale, les professionnels, les membres des professions libérales, les propriétaires et gérants de grandes entreprises. Donc lorsqu'il sera question de la variable "position sociale", nous référerons à l'ensemble de ces catégories.

L'appartenance sexuelle

La variable "appartenance sexuelle" est prise ici dans son acception socio-économique et culturelle. Comme il a déjà été mentionné dans la partie théorique, les rôles réellement joués dans la structure socio-professionnelle et les attentes attachées à ces rôles sont encore différents d'un sexe à l'autre. C'est donc en raison de son caractère partiellement déterminant des destins individuels que le sexe est retenu ici comme facteur susceptible d'élucider une part du processus décisionnel des élèves. Le tableau 6,11 montre la répartition des sujets de l'échantillon selon les catégories de cette variable.

Tableau 6,11

Répartition des sujets de l'échantillon selon le sexe

Répartition	Sexe (S) garçons	filles
Pourcentage	40	60
Nb de sujets	(798)	(1172)

On peut remarquer que les filles sont relativement plus nombreuses que les garçons dans l'échantillon. Bien que cette disparité entre les deux groupes ne semble pas introduire de biais sensible dans l'étude du processus décisionnel (comparer les tableaux 6,5 et 6,6 supra), nous comptons la prendre en considération dans l'interprétation des résultats si cela s'avère opportun.

Les notes scolaires

Les résultats scolaires obtenus par les élèves nous semblent constituer un indicateur privilégié du degré de l'appropriation de la culture scolaire. Cette variable est construite à partir de la question suivante qui fut posée lors des enquêtes:

> Quels ont été la plupart de vos résultats scolaires cette année?
>
> surtout 75% et plus ou des A et B
> surtout 66% - 74% ou des B et C
> surtout 60% - 65% ou des C et D
> surtout 50% - 59% ou des D et E
> surtout en bas de 50% ou des E.

Cette évaluation globale et subjective de la réussite scolaire ne semble pas poser de problèmes de validité et de fidélité. Généralement, l'indice de performance construit à partir des jugements subjectifs que portent les informateurs sur leur degré de réussite scolaire est fortement corrélé avec un test indépendant portant sur leurs aptitudes intellectuelles (Davis, 1964). Cette mesure de la réussite scolaire présente, par ailleurs, une stabilité acceptable dans le temps (voir appendice B, tableau B3).

Cependant, pour éviter de se retrouver avec des catégories contenant peu de sujets, nous avons regroupé les réponses des sujets et défini les catégories de la variable "notes scolaires" de la façon suivante:

Notes fortes	75% et plus
Notes moyennes	66% à 74%

Notes faibles 65% et moins.

Le tableau 6,12 présente la répartition des élèves selon le degré de leur performance scolaire.

Tableau 6,12

Répartition des sujets de l'échantillon selon leurs notes scolaires

Répartition	Notes scolaires (%) fortes	moyennes	faibles
Pourcentage	48	32	20
Nb de sujets	(957)	(634)	(396)

Comme on peut le voir, les sujets qui obtiennent de fortes notes scolaires (48%) semblent sur représentés dans notre échantillon. Cependant, la répartition qu'on observe au tableau 6,12 demeure tout de même comparable à celles qui ont été adoptées par d'autres chercheurs (Morissette, 1981, p.200; Ouellet, 1976, p.102) tel que nous l'avons indiqué au tableau C7 (voir appendice C). Par ailleurs, les tests additionnels que nous avons effectués (appendice B, tableaux B1, B2 et B11) nous portent à croire que cette catégorisation de la réussite scolaire ne devrait pas causer de biais majeur dans les résultats de notre analyse.

Les voies d'apprentissage

Les voies académiques ou les rythmes d'apprentissage sont prises ici en tant que caractéristique structurelle du contexte scolaire qui a suivi la réforme des années soixante. Certes, le classement dans les voies dépend des

performances scolaires, de l'origine sociale et du sexe de l'étudiant, etc., mais l'existence même de ce genre de filière au sein de l'institution scolaire pourrait être considérée comme un indice de sa fonction d'articulation des destins individuels dans des filières inégalitaires autant au point de vue des connaissances qu'elles offrent aux jeunes que sur le plan des niveaux scolaires auxquels elles conduisent en pratique.

La détermination de la voie dans laquelle l'élève était classé au moment de l'enquête est basée sur le numéro des cours des matières principales. Toutefois, pour les fins de cette étude, nous n'avons conservé que le classement dans les cours de mathématiques compte tenu du fait que les résultats obtenus dans cette matière sont ceux qui semblent prédire "le mieux le cheminement des étudiants dans le système actuel", et ce quel que soit l'orientation qu'ils prennent (Bélanger, P.W.et Béland, P., 1982, p.14). Structurellement, trois catégories constituent la variable "voies d'apprentissage": 1) la voie enrichie où sont classés les élèves et qui réussissent très bien, apprennent vite et ne subissent généralement pas de retard dans leurs études; 2) la voie régulière où sont inscrits les individus moyens et, 3) la voie allégée où sont placés les jeunes qui obtiennent de faibles notes scolaires, qui assimilent plus difficilement le savoir scolaire et qui connaissent des retards au plan de leur carrière scolaire. Le tableau 6,13 présente la répartition des sujets de l'échantillon selon leur classement dans les voies d'apprentissage.

Tableau 6,13

Répartition des sujets de l'échantillon de l'étude selon leur classement dans les voies

Répartition	Voies d'apprentissage (V) allégée	régulière	enrichie
Pourcentage	20	34	46
Nb de sujets	(347)	(594)	(811)

La représentation du temps

L'échelle de la représentation du temps a été élaborée à partir de certains items du questionnaire d'ASOPE (3) qui a été administré aux jeunes pendant la première cueillette des données alors que ces derniers en étaient à leur première année de l'école secondaire. La démarche poursuivie dans la construction de cette échelle ainsi que dans celle de la représentation de l'avenir scolaire que nous aborderons plus loin fut la suivante: les items considérés devaient satisfaire deux exigences empiriques avant qu'ils ne soient intégrés à l'échelle à laquelle ils sont censés appartenir. En premier lieu, la relation item-item et item-score d'échelle devait posséder un coefficient de corrélation (r) égal ou supérieur à 0,15 avec le seuil de signification habituel de P≤0,05. En deuxième lieu, la statistique ALPHA d'homogénéité devait être égale ou supérieure à la valeur usuelle (0,60). Les valeurs choisies des coefficients retenus se comparent avantageusement à celles qui ont été adoptées par d'autres chercheurs (Arzola, 1980; Morissette, 1981; Assogba, 1983). Donc, le fait que ces deux conditions aient été respectées nous a permis de considérer que les items en question mesuraient un même univers et formaient, par voie de conséquence, une échelle homogène.

Nous avons choisi les questions 26b, 29h et 29j (4) du questionnaire d'ASOPE comme indicateurs possibles de la représentation que se font les jeunes de la perspective temporelle. Ces questions sont formulées de telle manière que les sujets pouvaient répondre en empruntant l'une ou l'autre des quatre catégories suivantes: 1) tout à fait d'accord, 2) d'accord, 3) pas d'accord ou 4) pas du tout d'accord. Les énoncés sur lesquels les répondants avaient à se prononcer se présentaient comme suit:

Q26b Du train où vont les choses de nos jours, il est plus sage de vivre au jour le jour et de ne pas trop se préoccuper de l'avenir.

Q29h Pourquoi tant se préoccuper de l'avenir, chaque chose viendra en son temps.

Q29j Il faut surtout vivre le moment présent sans trop se préoccuper d'autre chose.

a) Le sens des questions

Les trois questions sont formulées dans le même sens. Cependant, ces questions étant intercalées entre d'autres items formulés dans le sens opposé à l'intérieur du questionnaire numéro 100 d'ASOPE, le phénomène d'acquiescement qui accompagne, dans certains cas, les réponses des sujets ne semble donc pas se poser ici. Il est à remarquer par ailleurs que les pôles (le présent et le futur) de la représentation du temps sont clairement énoncés dans l'item 26b, que la question 29h suscite un jugement à l'égard de l'avenir et que l'item 29j requiert une prise de position face au présent. Dans ces deux derniers cas, chacun des deux pôles est, à tour de rôle, soit mis en évidence, soit exprimé de façon implicite mais tout de même assez évidente.

Nous pensons donc que ces indicateurs demeurent complémentaires et adéquats pour reconstituer la perspective temporelle des jeunes de l'école

secondaire et nous avons décidé, par conséquent, de vérifier leur pertinence à former une échelle homogène selon les critères établis auparavant.

b) Matrice de corrélations

Comme le montre le tableau 6,14 les items sont liés entre eux de façon satisfaisante, leur corrélation avec les scores d'échelle (5) est assez forte. Par ailleurs, le coefficient de consistance interne de l'échelle nous semble acceptable. On peut donc considérer que les trois items ci-dessus constituent des indicateurs valables pour former une échelle mesurant la représentation que se font les élèves du temps. Le tableau 6,15 donne la distribution des individus selon les scores obtenus à cette échelle.

L'étendue de l'échelle de la représentation du temps se situe entre un score minimal de 3 et un score maximal de 12 points. Les individus qui n'ont pas répondu à l'une ou l'autre question ont été éliminés, ils représentaient 4% de la tranche francophone de la cohorte 1. Les scores ont ensuite été regroupés en trois catégories telles qu'elles apparaissent au tableau 6,16. Le choix de ce regroupement plutôt que d'un autre repose sur son efficacité discriminatoire au plan des choix scolaires des sujets de l'échantillon (6).

Tableau 6,14

Corrélations item-item, item-scores d'échelle et coefficient Alpha de consistance interne, secondaire 1 (1972)

Item		Q26b	Q29h	Q29j
item	Q26b	1,00		
	Q29h	0,48	1,00	
	Q29j	0,39	0,48	1,00
scores d'échelle		0,78	0,81	0,77
		p=0,00	Alpha=0,69	

Tableau 6,15

Distribution des sujets de la cohorte 1, selon les scores de l'échelle de la représentation du temps, secondaire 1 (1972)

scores	fréquences brutes	fréquences relatives
3	137	3
4	172	4
5	314	8
6	607	15
7	557	14
8	606	15
9	704	17
10	432	11
11	288	7
12	233	6
N	4050	100%

moyenne= 7,5 mode= 9 écart type= 2,7 variance= 7,5

Tableau 6,16

Regroupement des scores obtenus par les sujets à l'échelle de la représentation du temps

Catégorie	score obtenu	% de sujets	Nb de sujets
1	3,4,5 et 6	30	1230
2	7,8 et 9	46	1867
3	10,11 et 12	24	953
Total		100%	4050

Nous considérons donc l'échelle de la représentation du temps comme un continuum allant du groupe de sujets les moins tournés vers le futur à celui des individus qui manifestent une préoccupation prononcée pour la dimension future en passant par la catégorie des sujets qui expriment un certain intérêt pour le présent en même temps qu'ils se soucient du futur. C'est donc à ces trois catégories, c'est-à-dire: 1) peu orienté vers le futur, 2) moyennement orienté vers le futur et 3) plutôt orienté vers le futur, que nous ferons référence à chaque fois qu'il sera question de la représentation du temps. Le tableau 6,17 montre la distribution des sujets de l'échantillon de l'étude selon leur rapport au temps.

Tableau 6,17

Répartition des sujets de l'échantillon
selon leur représentation du temps

Rep. temps(R) / Répartition	peu vers futur	moyennement vers futur	plutôt vers futur
Pourcentage	27	47	26
Nb de sujets	(525)	(931)	(520)

Par ailleurs, puisque le processus décisionnel des jeunes se déroule, comme nous l'avons vu, à l'intérieur d'une période relativement longue, la question de la constance dans le temps des réponses des élèves aux trois items formant la perspective temporelle se pose ici.

c) Stabilité de l'échelle de la représentation du temps

Une manière de vérifier la stabilité d'une échelle consiste, d'une part, à mesurer le degré de corrélation entre des items administrés aux mêmes sujets à deux ou à plusieurs moments différents et, d'autre part, à déterminer le degré de liaison, pour chaque moment de l'enquête, entre chacun desdits items et le score de l'échelle considérée. En ce qui a trait aux indicateurs de la représentation du temps, les trois questions ont été mesurées une deuxième fois en secondaire 3 (1974), c'est-à-dire 2 ans plus tard. Un seul item, cependant, a été mesuré une troisième fois en secondaire 5 (1976). Les tableaux 6,18 et 6,19 présentent les résultats de cette démarche.

Le tableau 6,18 reproduit les corrélations entre les items 26b, 29h et 29j qui ont servi à la construction de la variable "représentation du temps"

en première année du secondaire et présente les associations entre les réponses à chacun de ces items (en première année secondaire) et les réponses des sujets à ces mêmes items au cours de leur troisième (1974) et cinquième (1976) années du secondaire (7). On peut remarquer que l'intensité des corrélations subit une baisse importante. Une telle diminution peut être attribuée au fait qu'un certain nombre d'individus ont pu modifier, au cours de l'intervalle considéré, leur rapport au temps. Cependant, les réponses demeurent de façon générale, relativement stables dans les limites du coefficient utilisé ($r \geq 0,15$). Ces mêmes remarques s'appliquent à l'association entre l'échelle de la représentation du temps, construite à partir des informations recueillies au cours de la première année du secondaire (1972), et chacun des items tel que mesuré dans les périodes subséquentes (tableau 6,19).

Tableau 6,18

Corrélations* entre les items de la représentation du temps selon les niveaux scolaires

Niveau	Item au secondaire 1(1972)	Q26b(1)	Q29h	Q29j
secondaire 1 (1972)	Q26b	1,00	0,41	0,39
	Q29h		1,00	0,48
	Q29j			1,00
secondaire 3 (1974)	Q601(2)	0,22	0,20	0,17
	Q60f	0,20	0,28	0,21
	Q60h	0,19	0,23	0,23
secondaire 5 (1976)	Q63h(3)	0,20	0,19	0,17

* Toutes ces corrélations sont significatives à P=0,01
(1) Ces numéros sont ceux du questionnaire 100 d'ASOPE.
(2) Questionnaire 101 d'ASOPE.
(3) Questionnaire 102 d'ASOPE.

Tableau 6,19

Corrélations* entre les items et les scores de l'échelle de la représentation du temps selon les niveaux scolaires

Niveau	item	Score d'échelle (1972)
secondaire 1 (1972)	Q26b	0,78
	Q29h	0,81
	Q29j	0,77
secondaire 3 (1974)	Q601	0,23
	Q60f	0,25
	Q60h	0,25
secondaire 5 (1976)	Q63h	0,21

* Toutes ces corrélations sont significatives à P=0,01

Nous avons donc reconnu une stabilité relative à l'échelle de la

représentation du temps formée à partir des indicateurs Z6b, Z7h et Z7j. Cette stabilité relative est par ailleurs tout à fait conforme aux conclusions qui se dégagent de certaines études (Lashan, 1952; Leroux, 1979; Bisseret, 1979; Nuttin, 1979, 1980b).

Le représentation de l'avenir scolaire

Nous avons choisi les questions 3 et 5 d'ASOPE (8) pour construire l'échelle de la représentation de l'avenir scolaire. Les pôles de ces questions vont d'un minimum de 1 à un maximum de 7 points. L'énoncé de ces indicateurs se présente comme suit:

Q3:
Si cela ne dépendait que de vous, jusqu'où aimeriez-vous poursuivre vos études?

Arrêter avant la fin du secondaire pour travailler.....1
Arrêter avant la fin du secondaire pour aller à une école de métier privé.....2
Terminer le secondaire puis travailler.....3
Terminer le secondaire puis aller à une école professionnelle privée.....4
Aller au CEGEP, secteur professionnel.....5
Aller au CEGEP, secteur général.....6
Aller à l'université.....7

Q5:
Jusqu'où vous attendez-vous à poursuivre vos études?

Dans ce dernier cas, les élèves avaient les mêmes possibilités de réponses qu'à la question 3.

a) Sens des questions

Les deux questions prises comme indicateurs de la représentation de l'avenir scolaire sont formulées dans le même sens. L'indicateur Q5 acquiert une interprétation directe et évidente dans le modèle d'analyse adopté, compte

tenu du statut d'agent actif et réaliste que ce dernier attribue à l'acteur. Nous sommes cependant réticent quant à la signification à donner à l'item 13 dans le cadre théorique de cette recherche. En effet, l'énoncé est formulé de manière à laisser supposer que les répondants pourraient, en quelque sorte, passer outre à leurs conditions d'existence pour exprimer des attitudes vraisemblablement irréalistes à l'égard de l'avenir scolaire auquel ils aspirent. Il est vrai que cet item constitue un indicateur adéquat pour mesurer la portée des aspirations scolaires que l'on qualifie souvent d'idéalistes. On ne peut, par ailleurs, soutenir que l'aspiration se forme en dehors du contexte socio-économique et culturel de l'individu (Boudon, 1973, p.71). Nous avons ainsi été porté à conserver l'item 3 et avons décidé de le confronter à l'épreuve empirique. Donc, si les deux indicateurs répondent aux exigences empiriques pré-établies de corrélation et d'homogénéité, ils peuvent être considérés comme formant une échelle fiable de la représentation de l'avenir scolaire.

b) Matrice des corrélations

Le tableau 6,20 montre que les deux indicateurs sont très bien liés entre eux, qu'ils sont assez fortement associés aux scores de l'échelle et que cette dernière possède un degré très élevé de consistance interne ou d'homogénéité.

Tableau 6,20

Matrice de corrélations (r) item-item, item-scores d'échelle et coefficient (Alpha) de consistance interne

		Item Q3	Q5
Item	Q3	1,00	
	Q5	0,87	1,00
Scores d'échelle		0,97	0,97
		P=0,00	alpha=0,94

c) Sens de l'échelle

L'échelle de la représentation de l'avenir scolaire constitue un continuum dont le premier pôle désigne la structuration par les individus de la durée de leur scolarité autour de projets à court terme et l'autre pôle indique la centration des sujets sur des projets à long terme et sur une perspective ouverte sur l'enseignement universitaire. Le tableau 6,21 montre la distribution de la population étudiante selon les scores d'échelle. Les scores obtenus par les sujets ont été ensuite regroupés en trois catégories telles qu'elles apparaissent au tableau 6,22.

Tableau 6,21

Distribution des sujets de la cohorte I(1972), selon les scores de la représentation de l'avenir scolaire

scores	fréquences brutes	fréquences relatives
2	156	4
3	17	0
4	288	7
5	55	1
6	757	19
7	42	1
8	286	7
9	82	2
10	485	12
11	65	2
12	539	13
13	142	3
14	1208	29
Total	4102	100%

moyenne=9,5 mode=14 écart type=4,1 variance=16,8

Tableau 6,22

Regroupement des scores obtenus par les sujets à l'échelle de la représentation de l'avenir scolaire

Catégorie	score obtenu	% de sujets	Nb de sujets
1	2,3,4,5 et 6	30	1253
2	7,8,9,10,11 et 12	37	1499
3	13 et 14	33	1350
Total		100%	4102

La première catégorie, désignée par l'appellation "court terme", comprend les individus qui, en général, projettent ou s'attendent à arrêter leur scolarité avant ou à la fin de l'école secondaire. La deuxième, nommée "moyen terme", regroupe généralement ceux et celles qui désirent ou prévoient prolonger leur scolarité au-delà du secondaire soit dans l'enseignement

collégial, soit dans les écoles professionnelles post-secondaires. La dernière, appelée "long terme", réunit les sujets qui souhaitent ou entrevoient la poursuite d'études universitaires. Le tableau 6,23 donne la répartition des sujets de l'échantillon selon les catégories de la représentation de l'avenir scolaire.

Tableau 6,23

Répartition des sujets de l'échantillon selon leur représentation de l'avenir scolaire

Répartition	Représentation de l'avenir scolaire (A) court terme	moyen terme	long terme
Pourcentage	24	40	36
Nb de sujets	(471)	(789)	(731)

d) Stabilité de l'échelle

La matrice de corrélation item-item (tableau 6,26) et item-scores d'échelle (tableau 6,25) aux différents moments de l'enquête ASOPE montre que, malgré la diminution assez considérable de l'intensité du coefficient de corrélation (r), les réponses des sujets demeurent stables de façon satisfaisante (r≥ 0,15) d'un niveau scolaire à l'autre.

Tableau 6,24

Corrélations* entre les items de la représentation de l'avenir scolaire selon les niveaux scolaires

		secondaire 1 (1972)	
Niveau	item	Q3(1)	Q5
secondaire 1 (1972)	Q3	1,00	0,87
	Q5		1,00
secondaire 3 (1974)	Q23(2)	0,43	0,41
	Q25	0,40	0,40
secondaire 5 (1976)	Q19(3)	0,38	0,38
	Q21	0,38	0,39

* Toutes ces corrélations sont significatives à P=0,01
(1) Ces numéros sont ceux du questionnaire 100 d'ASOPE.
(2) Questionnaire 101 d'ASOPE.
(3) Questionnaire 102. En outre, la Q3 correspond respectivement à Q23 et Q19, Q5 à Q25 et Q21.

Tableau 6,25

Corrélations* entre items et scores d'échelle de la représentation de l'avenir scolaire selon les niveaux scolaires

		scores d'échelle (1972)
Niveau	item	
secondaire 1 (1972)	Q3	0,97
	Q5	0,97
secondaire 3 (1974)	Q23	0,44
	Q25	0,42
secondaire 5 (1976)	Q19	0,40
	Q21	0,41

* Toutes ces corrélations sont significatives à P=0,01

Nous avons donc décidé de considérer que l'échelle de la représentation de l'avenir scolaire construite à partir des indicateurs Q5 et Q5 administrés au cours de la première année secondaire (1976) constitue une échelle valide et stable.

Enfin, il est à rappeler que toutes les variables définies ci-dessus ont été mesurées en première année du secondaire, excepté la variable "voie d'apprentissage", construite sur la base d'informations recueillies auprès des sujets alors qu'ils effectuaient leur troisième année du secondaire et la variable "décision scolaire" formée à partir du statut des répondants (étudiants, non-étudiants ou perdus au moment de l'enquête) et à partir du programme d'étude auquel ils sont inscrits. Ainsi, l'antériorité de tous les facteurs explicatifs par rapport au phénomène sous analyse, c'est-à-dire la décision scolaire, est respectée. Cela a pour avantage d'éliminer le problème de la contamination et des artefacts qui se posent lorsque certaines variables sont construites au moment même où la variable dépendante est mesurée. D'autre part, cette démarche reste cohérente avec un postulat largement admis, postulat selon lequel les décisions prises ou, de façon générale, l'action posée à un moment donné, sont affectées par les acquis économiques, socio-affectifs et scolaires antérieurs des agents sociaux. Telle est l'idée fondamentale soutenue par le cadre théorico-social de l'étude, étude dont il faut dès maintenant déterminer la portée sociale, les limites ainsi que le cheminement global qu'elle suivra.

PORTEE ET LIMITES DE L'ETUDE

Comme il a été mentionné lors de la présentation de l'échantillon, la vérification des hypothèses de cette recherche se fera sur la base d'une analyse de données secondaires, données recueillies dans le cadre du projet beaucoup plus vaste d'ASOPE. Bien entendu, ce type d'analyse comporte certaines faiblesses mais présente de nombreux avantages.

Ainsi, dans une certaine mesure, le chercheur est limité par la nature et la quantité de l'information stockée qui demeurent fonction des préoccupations premières, des perspectives théoriques et des postulats idéologiques des auteurs de l'enquête initiale. Il va sans dire que de tels présupposés orientent la position du problème, le plan de sondage et la formulation des questions. C'est pourquoi, même si le chercheur peut, surtout dans le cadre d'une enquête de grande envergure comme celle d'ASOPE, soulever une problématique originale, il est possible qu'il se trouve limité par le nombre et la qualité des indicateurs mesurés initialement, de telle sorte que cela constitue une faiblesse qui peut se refléter dans la définition de certaines de ces variables. C'est le cas, par exemple, des indicateurs de la représentation du temps et de l'avenir scolaire tels qu'ils ont été définis opérationnellement dans le cadre de cette recherche.

En fait, il nous a été impossible de définir les deux dimensions, l'image et l'information, de la représentation étant donné que les données recueillies ne fournissent pas de renseignements pertinents à cet égard. Ainsi, nous avons réduit l'opérationalisation du concept de représentation à une seule des trois dimensions identifiées (chapitre 4), c'est-à-dire l'attitude. La

représentation mesure cette attitude.

Mais, comme l'a montré Moscovici (1961), l'attitude constitue l'aspect le plus important et le plus saisissable de la représentation. C'est donc déjà un grand avantage que l'on puisse trouver, dans la banque de données d'ASOPE, des renseignements précieux concernant cette dimension, d'autant plus que les représentations, ainsi que leur rapport à l'action en général et à la décision scolaire en particulier, sont peu explorées et très peu intégrées dans un cadre théorique cohérent tenant compte de l'activité relativement autonome de l'acteur.

C'est donc dire que l'intégration (chapitre 4) des représentations sociales comme indicateurs de la dimension socio-affective du cadre théorico-social de l'acteur constitue l'un des apports le plus original de notre approche. La prise en compte de l'appartenance sexuelle des jeunes et de leur classement dans les voies d'apprentissage présente également une contribution à l'élargissement de la théorie initiale de Boudon. En d'autres mots, l'incorporation de ces nouveaux éléments ainsi que leur articulation conceptuelle permet, entre autres, d'éviter le réductionnisme théorique qui, dans bien des cas, ramène les motifs de l'action ou de la décision scolaire à quelques facteurs traditionnellement privilégiés comme la position sociale ou la réussite scolaire.

Ainsi, si les hypothèses concernant les nouvelles variables dans leur rapport avec le phénomène de la décision scolaire se vérifiaient, la présente étude aurait, pensons-nous, d'innombrables implications tant au niveau scientifique qu'au plan de la pratique sociale et des politiques d'éducation.

Si, pour ne donner que cet exemple, l'influence présumée de la représentation du temps et du rapport à l'avenir scolaire sur les décisions que prennent les jeunes est observée, cela pourrait signifier que l'on doive "agir", et ce dès le jeune âge, sur le développement de la perspective temporelle et de l'attitude des jeunes à l'égard de leur avenir scolaire, si l'on veut contribuer à l'atteinte d'une certaine égalité sociale. On pourrait, ainsi, tout en améliorant les conditions socio-économiques et culturelles des familles les plus démunies, informer les parents que certains types de jeux, de lectures, de récompenses ou de punitions (différées), etc., aident à la formation d'une perspective temporelle tournée vers le futur (Lesnan, 1952). De l'autre côté, si l'on veut développer chez les jeunes une attitude favorable aux études supérieures, par exemple, on peut commencer, de façon plus systématique, l'information scolaire dès l'enseignement primaire, voire même avant, l'intensifier au début du premier cycle secondaire et impliquer toutes les instances concernées: les parents, les enseignants et, pourquoi pas, les media d'information, dans la transmission de renseignements pertinents concernant les niveaux scolaires, les possibilités qu'offre le système scolaire, les exigences que requiert chaque type de formation, etc. Les exemples des implications de ce rapport peuvent être multipliés, mais nous reviendrons sur ce point après l'analyse des résultats.

Par ailleurs, il nous paraît important de souligner une lacune d'ordre théorique inhérente aux recherches qui touchent directement ou indirectement la division sexuelle du travail. A ce sujet, le seul travail sérieux de théorisation que nous connaissons est celui de Descarries-Bélanger (1979). Mais l'intégration de la division sexuelle du travail reste ici calquée sur les théories de la division sociale du travail selon les classes. Ces efforts,

bien qu'ils ouvrent des pistes intéressantes vers une théorisation du phénomène, revêtent encore un caractère embryonnaire et peu structuré. Les concepts usuels semblent inopérants et selon les experts des notions et des catégories nouvelles devraient être mises au point pour une redéfinition du travail féminin (Meissner, 1975, Zylberberg et Macquard, 1981).

C'est essentiellement cette lacune qui nous a empêché de prendre en considération le travail de la mère, par exemple, comme l'un des indicateurs de la division sociale du travail selon les sexes. Sinon il nous aurait fallu entreprendre un double effort de théorisation et de construction méthodologique, ce qui nous aurait éloigné de l'objet principal de cette recherche. Pour parer à cet inconvénient, nous avons postulé que la division sexuelle du travail est présente dans les rôles que les garçons et les filles s'attendent à jouer dans les structures professionnelle, sociale et scolaire (chapitre 3 supra).

Donc, bien que cette recherche comporte certaines limites, elle contribue, de façon originale aussi bien par son approche théorique que par sa démarche de vérification, un apport essentiel à la connaissance du problème de la décision scolaire et du phénomène plus général de l'inégalité sociale, apport qui pourrait avoir un effet positif sur les actions politiques à entreprendre dans ce domaine et sur la pratique sociale qui en découlerait.

TRAITEMENT STATISTIQUE ET PLAN D'ANALYSE

Compte tenu du nombre relativement élevé de variables prises en considération ici, l'analyse de régression multiple est particulièrement

recommandée. Toutefois, cette approche exige que la variable dépendante soit continue ou du moins que les catégories de celle-ci soient ordonnées et équidistantes. Or, cela n'est pas le cas en ce qui concerne le processus décisionnel des jeunes. Il nous a donc fallu employer une approche plus appropriée au traitement de variables à catégories nominales. Et c'est là l'un des grands avantages de la méthode log-linéaire que nous avons utilisée dans l'examen des hypothèses de cette recherche.

Etant donné de la nature des variables de notre étude, la méthode log-linéaire, développée notamment par Goodman (1968, 1970), Bishop et al. (1975), Fienberg (1977), semble constituer l'approche la plus récente et la plus "satisfaisante pour la sociologie"(Cherkaoui, 1979, p.98). Elle a pour principaux avantages: a) de permettre un traitement statistique multivarié, b) de traiter de variables dépendantes à catégories nominales, ce que ne permettent pas la plupart des techniques multivariées classiques, c) d'analyser les interactions de façon unifiée et rigoureuse, d) de posséder d'excellents prologiciels dont on peut signaler deux à titre d'exemple.

Il y a tout d'abord le programme écrit par François Béland (1978, 1979). Il s'agit du programme connu sous le nom de "L'analyse Nominale Hiérarchique" (ANOMHI) dont l'avantage est qu'il est rédigé en français, disponible en langage APL conversationnel, d'utilisation facile et peu coûteuse. Mais il existait, au moment où nous faisions le traitement statistique de nos données, une limite insurmontable qui n'était, d'ailleurs, pas due au programme ANOMHI lui-même mais au volume de l'espace APL réservé par le centre de traitement de données aux programmes utilisant ce dernier langage. C'est en raison de cette contrainte qu'il n'a pas été possible d'utiliser ANOMHI pour effectuer le

traitement statistique.

Il existe également le programme "Biomedical Package" (BMDP) développé et expérimenté au cours des dernières années par une équipe de spécialistes de l'université de Californie. Bien qu'il soit d'accès moins facile et d'utilisation plus coûteuse, le programme BMDP offre des options plus sophistiquées et très récemment mises à jour (UCLA, 1981). C'est donc à l'aide de ce programme que le traitement statistique des données du présent rapport a été effectué.

Les explications nécessaires à la compréhension de la logique de l'approche log-linéaire et des procédures qui ont été appliquées au traitement statistique seront données au moment opportun au cours de l'analyse. Cette dernière se fera en deux chapitres. Au chapitre 7 l'attention se portera sur le processus décisionnel, objet principal de cette étude. Le but principal visé sera d'élaborer un modèle parcimonieux qui rendra compte, selon des critères qui seront énoncés, du phénomène que nous cherchons à expliquer. L'application de l'approche log-linéaire nous permettra de vérifier les relations statistiques posées, notamment, par les hypothèses principales et les hypothèses principales modifiées formulées au chapitre précédent. La méthode tabulaire, quant à elle, élucidera le sens et l'intensité des relations qui auront été confirmées à l'aide de l'approche log-linéaire.

Au chapitre 8, l'intérêt sera orienté vers la périphérie du processus décisionnel. Il y sera donc question de la vérification des hypothèses secondaires, de l'étude des hypothèses confirmées et, s'il y a lieu, de la discussion des résultats inattendus.

A travers l'analyse statistique proprement dite qui sera menée dans ces chapitres, un effort sera fourni quant à l'interprétation des résultats obtenus et à leur emplacement dans le cadre théorico-social de notre étude.

Enfin, la conclusion de cette deuxième partie ainsi que la conclusion générale feront la synthèse de notre démarche et porteront la réflexion sur les implications de notre recherche, tant au niveau théorique et méthodologique qu'au plan des pratiques sociales.

En résumé, ce chapitre nous a permis de faire la présentation de l'échantillon de l'étude, de définir de façon opératoire les variables prises en compte, de mentionner la portée et les limites de notre approche et d'en esquisser le développement ultérieur. Il va sans dire que des nuances pourraient être apportées quant aux points mentionnés. Si tel est le cas, nous les soulignerons au moment où elles se révèlent nécessaires au cours de l'analyse qui suivra.

Chapitre 7

L'univers du processus décisionnel des élèves

"S'il y a un sens du réel, il doit
y avoir aussi un sens du possible."
R. Musil

"On ne désire pas les étoiles, on se
réjouit de leur splendeur." Goethe

Avant d'entamer l'analyse empirique proprement dite, rappelons qu'au point de départ de cette recherche surgissait un constat qui a suscité une interrogation qui, à son tour, a orienté la formulation du problème, son articulation dans les champs théorique et méthodologique choisis. Le constat est le suivant: l'abandon scolaire, surtout lorsqu'il s'effectue avant la fin de l'enseignement secondaire, est un phénomène qui coûte cher tant sur le plan économique, que social et psychologique, tant pour les individus que pour la collectivité. D'autre part, peu d'études ont défini l'abandon comme dimension d'un processus plus général qui est celui du cheminement, de l'orientation ou de la décision scolaire. Plus encore, très peu de recherches ont intégré le processus de la décision scolaire comme émanant, en général, d'intérêts et de préférences d'acteurs (les élèves et/ou leur famille) ancrés dans un ensemble de conditions économiques, sociales, socio-culturelles,

individuelles, scolaires et socio-affectives indissociables.

Plus particulièrement, la fonction que remplissent les représentations sociales dans l'élaboration de l'action et, surtout, dans les prises de décision n'a presque pas été explorée. De là part d'ailleurs l'interrogation principale de la présente recherche et c'est là aussi, pensons-nous, que réside l'apport fondamental de celle-ci.

Nous nous sommes donc posé la question suivante: jusqu'à quel point, les décisions que les jeunes prennent, de la troisième année du secondaire à la première année de l'enseignement pré-universitaire, relativement à leur cheminement scolaire, sont-elles dépendantes non seulement de la position sociale et du degré de performance scolaire, mais également de leur appartenance sexuelle, de la position qu'ils occupent dans la hiérarchie des voies d'apprentissage et, surtout, de leur perspective temporelle et du rapport qu'ils entretiennent à leur avenir scolaire?

Ainsi, pour comprendre et expliquer la décision scolaire, autant il nous a semblé important, d'une part, de définir ce phénomène comme représentant un processus à trois dimensions: choix du secteur de formation général, de celui de l'apprentissage technique ou arrêt des études, processus dans lequel les acteurs (les élèves), dotés de rationnalité et d'autonomie relatives, jouent un rôle actif, autant, d'autre part, il nous a paru fondamental de tenir compte à la fois de la provenance sociale des jeunes de l'école secondaire, de leur appartenance sexuelle, de leur degré de performance scolaire, de la division scolaire du savoir telle qu'elle se manifeste dans la structuration de voies d'apprentissage, de la représentation que se font les jeunes du temps

et du rapport qu'ils ont à leur avenir scolaire.

Une fois que la problématique a été posée, les chapitres 2, 3, 4 et 5 se sont attachés à son articulation dans un champ théorique cohérent qui tient à la fois compte de l'intentionnalité de l'acteur, de son autonomie relative et de l'enracinement de ses intérêts, préférences et actions dans les conditions économiques, sociales, socio-culturelles, socio-affectives et scolaires définies et agencées à l'intérieur du cadre théorique élaboré. Les propositions principales de ce cadre ont été dégagées et les hypothèses qui énoncent les rapports entre les variables prises en considération ont été formulées à la fin du cinquième chapitre. Ces hypothèses sont résumées plus bas pour les fins de l'analyse.

Pour sa part, le chapitre 6 a donné lieu à la description de l'échantillon de l'étude, à la définition des variables, à la présentation de l'approche de l'analyse empirique et à la détermination provisoire de la portée et des limites de la présente recherche.

Ainsi, si le cadre conceptuel est suffisamment articulé, les hypothèses clairement posées, les variables et les techniques d'analyse convenablement définies, nous sommes en mesure maintenant d'entamer la démarche de la vérification empirique. A ce propos précisons qu'au-delà de la démarche habituelle de la vérification, une à une, des hypothèses de la recherche, le but ultime de notre approche vise à élaborer un modèle (ensemble d'associations entre variables) apte à rendre compte de la façon la plus satisfaisante, selon des critères qui seront précisés plus loin, du phénomène qui nous intéresse ici, c'est-à-dire le processus de décision scolaire.

La démarche poursuivie comportera donc trois grandes étapes: la première consiste en l'analyse log-linéaire des interactions impliquant les sept variables retenues. Son objectif principal est d'éliminer parmi les associations possibles celles qui sont nulles ou négligeables et d'en arriver, ainsi, à préciser le modèle le plus parcimonieux permettant l'étude du processus de décision scolaire des élèves. La deuxième étape sera consacrée à l'analyse tabulaire des termes (associations) du modèle log-linéaire retenu. Le but de l'analyse tabulaire est de faciliter l'interprétation des résultats obtenus par la méthode log-linéaire et d'examiner, puisque cette dernière approche ne fournit aucun indice à cette fin, le sens et l'intensité des relations statistiques en question. Tout cela devrait nous permettre de nous prononcer sur les hypothèses principales de notre recherche. La troisième et dernière étape devrait nous permettre d'élaborer une première vue d'ensemble quant au sens à donner aux résultats dans la perspective théorique adoptée et de dégager, en même temps, les implications que pourraient avoir les résultats empiriques sur le cadre conceptuel de la recherche. Précisons, enfin, que les résultats qui se révéleraient problématiques seront discutés dans un chapitre ultérieur qui portera également sur l'analyse des hypothèses secondaires de notre étude.

L'ANALYSE LOG-LINEAIRE

Brièvement, le tableau 7,1 résume les hypothèses principales et les hypothèses principales modifiées telles qu'elles sont posées à la fin du chapitre 5. Ainsi, les hypothèses 1 et 2 stipulent l'existence d'une relation entre la représentation du temps et la décision scolaire (DR), d'une part, et entre la représentation de l'avenir scolaire et la décision que prennent les élèves de s'orienter dans le secteur de formation générale, vers celui de

l'apprentissage technique ou vers l'abandon des études (DA), d'autre part. Les hypothèses 3 à 11 inclusivement spécifient à leur tour le sens que prendrait chacune des associations ci-dessus (c'est-à-dire DR et DA) lorsque leur interaction avec une troisième variable est prise en considération. En outre, les hypothèses 12 à 15 présument l'existence d'un lien entre les décisions scolaires que prennent les jeunes et, respectivement, leur position sociale ou celle de leur famille (DP), leur appartenance sexuelle (DS)), leurs notes scolaires (DN) et leur classement dans les voies d'apprentissage (DV)). Enfin, l'hypothèse 30 constitue plutôt une synthèse qui subsume les hypothèses 1, 2, 12, 13, 14 et 15 dans la perspective énoncée par la thèse principale de cette recherche (voir la première partie). Le sens de ces hypothèses reproduites au tableau 7,1 sera rappelé au moment de l'étude de chacune d'elles.

Tableau 7,1

Résumé des hypothèses principales et des hypothèses principales modifiées

Hypothèses	Hypothèses
1 DR	9 DAS
2 DA	10 DAN
3 DRP	11 DAV
4 DRS	12 DP
5 DRN	13 DS
6 DRV	14 DN
7 DRA	15 DV
8 DAP	30 DR,DA,DV,DN,DS,DP.

(D)décision scolaire;(R)représentation du temps; (A) représentation de l'avenir scolaire; (P) la position sociale; (S) le sexe; (N) les notes scolaires; (V) les voies d'apprentissage.

Cela étant dit, la démarche de vérification à l'aide de l'approche log-linéaire se déroulera comme suit: après la soumission de la table de

contingence impliquant les sept variables au sous programme 4F du Biomedical Package (UCLA, BMDP 1981), des tests statistiques seront fournis et examinés l'un après l'autre. Il sera question tout d'abord du test de signification d'un ensemble donné d'associations ou d'un modèle. Ensuite, l'apport de chacune des associations sera vérifié. Précisons que dans chacun de ces deux cas un ensemble d'effets, d'associations ou d'interactions, désignera le regroupement, par ordre de complexité, de toutes les relations possibles entre les variables, comme cela sera expliqué au moment opportun.

Après l'analyse des deux tests de signification, nous devrons être en mesure d'identifier, globalement, l'ensemble d'associations significatives parmi lesquelles nous pourrons sélectionner les termes du modèle réduit permettant l'étude parcimonieuse de la décision scolaire. D'autres détails utiles seront donnés au moment opportun.

1. Test de la signification d'un modèle log-linéaire

Avant de présenter certains éléments techniques utiles à ce stade-ci, soulignons que dans cette première étape de l'analyse, la variable dépendante n'est pas la décision scolaire mais la fréquence observée dans chaque cellule du tableau de contingence. Disons, ensuite, que dans un tableau de contingence impliquant sept variables, comme c'est le cas ici, on peut observer les 126 associations possibles suivantes: en plus de l'effet de la moyenne générale, on retrouve les effets simples dus à la contribution de chaque variable à l'explication de la variabilité observée dans les fréquences d'une cellule à l'autre. Il y a donc sept effets simples, ou d'ordre zéro, dans le cas de cette étude. Viennent ensuite les interactions doubles ou d'ordre un, par exemple DR ou DA (21 relations possibles), les interactions

triples comme DRP (35 interactions), les quadruples comme DRPV (35 en tout), les quintuples comme DRPNV (21 interactions), les sextuples comme DRPNVS (7 en tout) et, enfin l'interaction à sept variables (DRAPSNV). Ce dernier modèle contenant tous les effets possibles, appelé modèle saturé, explique toujours parfaitement les fréquences observées dans la table de contingence.

Ces niveaux d'association sont hiérarchiques dans la mesure où le modèle log-linéaire est, par sa nature, hiérarchique. Ce qui veut dire qu'un niveau d'association doit inclure les niveaux qui le précèdent. La présence de l'interaction quadruple DARP, par exemple, implique que les triples interactions suivantes: DAR,DAP,ARP, les associations doubles: DA,DR,DP,AR,AP,RP les effets simples: D,A,R,P ainsi que l'effet moyen doivent également être présents dans le modèle.

Par ailleurs, il va sans dire qu'au niveau de chaque ensemble d'associations, une hypothèse statistique globale peut être posée. Ainsi, lorsqu'il est question de vérifier le degré de signification des interactions exclues du modèle qui ne comprend que l'ensemble des associations doubles (21 associations), l'hypothèse statistique nulle consiste à avancer que tous les effets d'ordre supérieur à un, c'est-à-dire les effets triples, quadruples, quintuples, sextuples ainsi que le modèle saturé, sont négligeables. Il est à noter, par voie de conséquence, que les degrés de liberté (d.l.) ainsi que les statistiques X2 et G2 et les probabilités qui leur sont attachées, correspondent aux interactions exclues dudit modèle ou, autrement dit, à la variation non expliquée par le modèle en question.

Il faut rappeler ici que le X2 est une statistique approximative, c'est

pourquoi des spécialistes ont développé tout récemment la statistique G2 pour remédier à certaines faiblesses du X2. Mais G2 demeure également une statistique approximative. C'est pourquoi, on conseille, comme précaution complémentaire, l'utilisation des deux statistiques à la fois (Fienberg, 1977; Brown, 1981). Ainsi, lorsque les valeurs du X2 et du G2 concordent, on accepte le résultat qui s'impose. Par contre, lorsqu'il y a divergence (l'une est significative et l'autre ne l'est pas), l'association ou le modèle vérifiés sont jugés douteux ou problématiques. Nous utiliserons donc les deux statistiques et nous les considérerons au seuil de confiance (P≤0,05) habituellement choisi.

Ces principaux éléments étant précisés, le tableau 7,2 présente les résultats des tests du X2 et du G2 pour un ensemble donné d'associations. Chaque ligne du tableau présente un ensemble déterminé d'associations constituant le modèle essayé ainsi que les degrés de liberté (d.l.), les valeurs du X2 et G2 et les probabilités (P) attribuées aux associations ou interactions marquantes.

Un examen rapide du tableau 7,2 montre que l'effet de la moyenne ne peut, à lui seul, rendre compte de la variation observée entre les fréquences du tableau de contingence impliquant les sept variables de l'étude. Autrement dit, la contribution des termes exclus qui comprennent tous les effets simples, doubles, triples, quadruples, quintuples, sextuples ainsi que le modèle saturé, est significative au seuil de P=0,00 (première ligne du tableau 7,2).

La même remarque s'applique au modèle comprenant uniquement les effets

simples et l'effet moyen, la variation non expliquée étant significative à P=0,00 (deuxième ligne du tableau 7,2).

Tableau 7,2

Test de certains modèles log-linéaires

Modèle incluant*	d.f.	G2	P	X2	P
Effet de la moyenne	1457	2639,03	0,00	4765,25	0,00
Effets simples	1444	1845,07	0,00	2938 2	0,00
Effets doubles	1372	691,21	1,00	659,54	1,00
Effets triples	1152	451,06	1,00	467,79	1,00
Effets quadruples	792	255,87	1,00	256,54	1,00
Effets quintuples	320	95,82	1,00	95,26	1,00
Effets sextuples	64	17,52	1,00	18,13	1,00
Modèle saturé	0	0,00	1,00	0,00	1,00

* Chaque modèle testé(chaque ligne du tableau) inclut tous les effets ou modèles qui le précèdent et exclut ceux qui le succèdent.

Par contre, comme on peut l'observer, le modèle tenant compte de la moyenne, de tous les effets simples et doubles conduit à des statistiques significatives (P=1,00). Ce qui signifie que ce modèle peut être considéré comme adéquat. En d'autres mots, on peut négliger toutes les interactions d'ordre supérieur à un sans perdre d'information valable.

On peut donc affirmer qu'à cette étape, le modèle qui comprend les 21 relations doubles et, par le fait même, les sept effets simples ainsi que l'effet de la moyenne, est satisfaisant pour prédire la variation observée entre les fréquences de la table de contingence et que, par voie de conséquence, nous n'avons nullement besoin de tenir compte des interactions

d'ordre supérieur, interactions qui peuvent être considérées comme négligeables. L'étape suivante devra nous permettre d'identifier à partir du modèle incluant toutes les doubles interactions celles qui sont vraiment significatives.

2. Apports particuliers de certaines interactions

Le but principal ici consiste à identifier, parmi les associations testées, quelles sont celles qui paraissent importantes (significatives) et qui doivent être maintenues pour les fins de l'élaboration d'un modèle explicatif réduit, celles qui se révèlent sans intérêt (non significatives) et, enfin, celles qui apparaissent problématiques, c'est-à-dire significatives au niveau de la relation marginale et non significatives dans les relations conditionnelles ou vice versa (Brown, 1981, p. 180).

Pour chacune des associations ou interactions, deux tests complémentaires sont appliqués: l'un détermine la contribution conditionnelle de l'association ou de l'interaction en question, l'autre son apport marginal.

La différence entre ces deux types de vérification est expliquée par Brown (1981, pp. 178-180) et peut être résumée de la manière suivante. Prenons l'exemple d'un tableau de contingence fictif impliquant quatre variables X,W,Y et Z. Pour déterminer la contribution partielle ou conditionnelle d'une relation comme XY, on doit calculer la différence entre les valeurs des G2 de deux modèles, soit: 1) le modèle qui inclut toutes les associations d'ordre un (c'est-à-dire le modèle: WX,WY,WZ,XY,XZ, YZ) et 2) celui qui comprend toutes ces associations sauf celle (XY) dont on veut tester l'apport conditionnel (c'est-à-dire le modèle: WX,WY,WZ,XZ, YZ. C'est cette

différence qui constitue la valeur du G2 de la relation (XY) vérifiée. Un recours à la table des probabilités du X2, montrera donc si la contribution partielle de (XY) est significative ou non.

D'autre part, on pourrait, toujours à partir de la table fictive, vérifier la relation marginale (XY). Dans ce cas la table de contingence à quatre dimensions (WXYZ) est transformée en une table bidimensionnelle (XY) où, en d'autres mots, les catégories des variables "W" et "Z" sont ignorées. Et le test habituel d'association (G2 seulement dans notre cas) est effectué à partir de la nouvelle table à deux dimensions. Il va de soi, cependant, qu'en ce qui concerne les effets simples, seul l'apport partiel peut être vérifié.

Précisons enfin qu'une relation sera maintenue, en vue de l'élaboration d'un modèle explicatif réduit, si elle s'avère significative aux deux tests, conditionnel et marginal. Elle est rejetée si elle se révèle non significative aux deux tests. Enfin, une relation sera maintenue provisoirement, en vue d'autres vérifications ultérieures, si l'une de ses contributions, conditionnelle ou marginale, s'avère significative et l'autre non signficative (Brown, 1981, p.180).

Cela étant précisé, les tableaux 7,3 et 7,4 donnent les résultats de ces deux tests en ce qui concerne les associations qui nous intéressent. Les triples interactions (tableau 7,4) impliquant la variable décision scolaire (D) sont présentées ici pour une vérification supplémentaire qui, soit dit en passant, n'est pas vraiment nécessaire, étant donné que ces interactions se sont révélées négligeables selon les tests effectués plus haut.

L'examen du tableau 7,8 montre que chacune des sept variables, prise isolément, contribue de façon significative à l'explication d'une partie de la variation contenue dans la table de contingence. Ce résultat concorde tout à fait avec les conclusions qui se dégageaient du test précédent. Ainsi, le modèle réduit devra-t-il tenir compte de l'apport de chacun des effets simples.

Tableau 7.5

Contribution relative de certains paramètres

Paramètres	d.l	Relation partielle G2	P	Relation marginale G2	P
D	2	112,58	0,00		
A	2	75,61	0,00		
R	2	81,18	0,00		
V	2	155,41	0,00		
N	2	189,24	0,00		
S	1	50,17	0,00		
P	2	149,44	0,00		
DA	4	99,17	0,00	196,45	0,00
DR	4	10,27	0,03	30,32	0,00
DV	4	96,14	0,00	221,66	0,00
DN	4	29,28	0,00	122,13	0,00
DS	2	30,07	0,00	23,75	0,00
DP	4	42,99	0,00	77,75	0,00
AR	4	17,06	0,00	38,86	0,00
AV	4	22,92	0,00	112,31	0,00
AN	4	22,58	0,00	91,23	0,00
AS	2	2,36	0,31	4,66	0,10
AP	4	21,97	0,00	48,91	0,00
RV	4	19,12	0,00	44,58	0,00
RN	4	6,80	0,15	30,63	0,00
RS	2	0,06	0,97	0,65	0,72
RP	4	4,37	0,36	10,31	0,04
VN	4	254,46	0,00	579,17	0,00
VS	2	9,36	0,01	13,56	0,00
VP	4	0,31	0,99	12,45	0,01
NS	2	53,93	0,00	47,32	0,00
NP	4	5,92	0,42	9,03	0,06

(D)décision scolaire;(R)représentation du temps; (A) représentation de l'avenir scolaire; (P) la position sociale; (S) le sexe; (N) les notes scolaires; (V) les voies d'apprentissage.

Si l'on examine maintenant les associations entre deux variables, on remarquera tout d'abord que les six relations impliquant la variable décision scolaire (D) sont significatives. Autrement dit, la décision scolaire que prennent les élèves de choisir une formation générale, un apprentissage professionnel ou d'opter pour l'arrêt des études est liée de façon

significative à la représentation qu'ils se font de l'avenir scolaire (A), au rapport qu'ils entretiennent au temps (R), à leur classement dans les voies d'apprentissage (V), à leurs notes scolaires (N), à leur appartenance sexuelle (S) et à la position sociale (P) de leur famille.

Ainsi les hypothèses principales de cette recherche (hypothèses 1,2, 12 à 15) reçoivent-elles une première confirmation ici. Le sens de ces hypothèses sera étudié plus loin dans ce chapitre.

On peut aussi remarquer, toujours au plan des associations doubles, que huit autres relations, c'est-à-dire AR,AV,AN,AP,RV,VN,VS et NS, sont également significatives, aussi bien dans leur apport partiel que dans leur contribution marginale. Chacune de ces relations permet donc d'expliquer une partie de la variation des fréquences observées dans le tableau de contingence à 7 variables. Il va donc sans dire qu'elles seront retenues en vue de l'élaboration d'un modèle explicatif réduit.

Les associations RN,RP et VP sont problématiques. Les trois sont significatives selon le test des relations marginales mais négligeables dans leur contribution conditionnelle. Elles seront donc maintenues provisoirement et subiront une autre vérification.

Enfin, ne sont pas significatives les trois relations, AS,RS et NP. Les trois seront donc, dès maintenant, exclues des possibilités à envisager dans la construction du modèle recherché.

Quant aux triples interactions impliquant la variable "décision

scolaire", aucune d'entre elles n'est significative au seuil de confiance choisi (P≤0,05) comme le montrent les résultats obtenus au tableau 7.4. Cette constatation est vraie autant en ce qui concerne le test des relations conditionnelles que pour celui des relations marginales. Cela corrobore, en fait, les conclusions que nous avons émises plus haut.

Tableau 7.4

Contribution relative des triples interactions impliquant la variable (J)

Interaction	G.L	Relation partielle G2	P	Relation marginale G2	P
QAR	4	3,80	0,05	7,14	0,52
QAA	4	6,40	0,60	11,38	0,14
QAS	4	3,57	0,47	6,62	0,58
QAT	4	2,02	0,73	1,86	0,76
QAF	4	8,43	0,91	10,83	0,71
QAJ	4	5,54	0,24	5,91	0,48
QAM	4	4,49	0,61	4,54	0,91
QAL	4	4,63	0,75	4,98	0,42
QAH	4	7,42	0,41	10,01	0,32
QAO*	4	4,20	0,65	4,11	0,89

5. Modèle explicatif du processus décisionnel

Rappelons qu'un modèle parcimonieux est celui qui comprend le moins d'associations possibles, surtout d'ordre supérieur. Toutes les interactions entre trois variables et plus étant déjà éliminées, il nous reste maintenant à sélectionner, selon la démarche qui va suivre, parmi les dix-neuf associations retenues, celles qui sont vraiment nécessaires. Une association nécessaire est celle qui repose sur une justification théorique développée dans la partie théorique et qui, de plus, satisfait aux critères statistiques précédemment établis.

La manière dont nous procéderons est fort simple (Brown, 1981,pp. 183-184). Nous vérifierons d'abord le modèle comprenant uniquement les six associations incluant la variable "décision scolaire". Ce modèle correspond à l'hypothèse H3 (tableau 7.1), il s'écrit comme suit: DR,DA,DV,DN,DS,DP. Si ce modèle est satisfaisant, alors nous analyserons les six termes qui le composent pour vérifier s'ils sont tous nécessaires. Si le modèle essayé n'est pas satisfaisant, alors une autre procédure s'imposera et nous donnerons à ce moment les informations nécessaires à la compréhension de notre démarche.

Le tableau 7.5 présente les résultats de cette vérification. Précisons au passage que les trois statistiques utilisées (G2 et X2) sont prises en considération au seuil de confiance (95%,DL) établi au départ.

Tableau 7.5

Analyse du modèle log-linéaire réduit

Modèle	d.l.	G2	P	X2	P
(M1) DA,DR,DV,DN,DS,DP.	1422	1171,91	1,00	1359,60	0,88
Décomposition de (M1)					
(M2) DA,DR,DV,DN,DS.	1428	1399,38	0,70	1732,12	0,00
(M3) DA,DR,DV,DN,DP.	1425	1245,91	1,00	1448,02	0,33
(M4) DA,DR,DV,DS,DP.	1428	1485,46	0,15	1761,58	0,00
(M5) DA,DR,DN,DS,DP.	1428	1529,21	0,03	1799,63	0,00
(M6) DA,DV,DN,DS,DP.	1428	1285,65	1,00	1505,79	0,07
(M7) DR,DV,DN,DS,DP.	1428	1444,21	0,38	1715,03	0,00
(M8) DA,DV,DN,DP.	1431	1557,65	0,92	1605,59	0,00

(D)décision scolaire;(R)représentation du temps; (A) représentation de l'avenir scolaire; (P) la position sociale; (S) le sexe; (N) les notes scolaires; (V) les voies d'apprentissage.

Comme on peut l'observer, le modèle réduit testé (M1) est satisfaisant, l'information associée aux termes qu'il exclut étant due au hasard selon toutes probabilités. Nous n'avons donc nullement besoin d'ajouter d'autres termes à ce modèle pour rendre compte de la variation du processus décisionnel. D'autant plus que ledit modèle comprend toutes les associations incluant cette dernière variable.

La décomposition du modèle réduit M1 donne les résultats suivants (tableau 7,5); lorsque l'interaction (DP) et l'effet de (P) sont exclus (M2), le modèle réduit devient problématique dans la mesure où ce terme

auparavant: la variation des termes non pris en considération par M2 est négligeable selon la statistique G2 (P=0,70), la même variation est significative selon le X2 (P=0,00). On peut donc conclure que l'apport de DP,P est nécessaire dans le modèle parcimonieux (M1). Il en va de même en ce qui concerne la contribution de DN,N (M4), de DV, V (M5) et de DA, A (M7).

Cependant l'apport des associations (DS) et (DR) ainsi que des effets de (S) et de (R) (M3 et M6 respectivement) ne semble pas nécessaire dans le modèle étudié M1. L'exclusion de ces paramètres rend cependant le modèle réduit problématique (voir modèle 8). Nous ne pouvons donc écarter tous ces effets en même temps. A la rigueur, la relation (DS) et l'effet de (S) peuvent être négligés, mais il faudra accepter, dans ce cas, une certaine perte d'information.

Ainsi, comme le montre l'analyse présentée au tableau 7.6, bien qu'elles ne soient pas nécessaires dans le modèle réduit M1, les contributions de l'association DS et de l'effet de (S) sont significatives au seuil de P=0,01. D'autre part, la relation entre l'appartenance sexuelle (S) et la décision scolaire (D) repose sur une importante justification théorique (chapitre 5).

Tableau 7.6

Contributions particulières de certains paramètres du modèle log-linéaire sélectionné (M1)

Paramètres	d.l.	G2
DP,P.(M2 - M1)	6	227,47
DS,S.(M3 - M1)	5	74,00
DN,N.(M4 - M1)	6	511,55
DV,V.(M5 - M1)	6	557,74
DR,R.(M6 - M1)	6	111,74
DA,A.(M7 - M1)	6	272,50

Toutes ces contributions sont significatives à P=0,01.

Nous avons donc décidé de conserver la variable "sexe" dans le modèle réduit final, bien que nous soyons conscient que l'apport de cette variable ne semble pas nécessaire pour prédire les données observées. Cette décision étant prise, rappelons que le modèle parcimonieux, à l'aide duquel sera analysé le processus de la décision scolaire, est le suivant: DA, DR, DV, DN, DS, DP.

Quelques remarques peuvent être dégagées à propos du modèle sélectionné ci-dessus.

a) La décision scolaire (D) est associée à la représentation que se font les élèves du temps (R), au rapport que ces jeunes entretiennent à leur avenir scolaire (A), aux notes scolaires (N), au classement dans les voies d'apprentissage (V), à l'appartenance sexuelle (S) et à la position sociale

(P).

b) Les six variables mentionnées ci-dessus ont des effets cumulatifs sur les décisions scolaires prises par les jeunes. Chacune de ces variables contribue, en d'autres mots, à rendre compte d'une partie des choix que posent les jeunes et des orientations qu'ils prennent au cours ou à la fin de l'enseignement secondaire.

c) Chacune des variables prises en considération exerce une influence directe, non médiatisée, sur la décision scolaire. Autrement dit, la représentation du temps, pour ne prendre que cet exemple, façonne les choix scolaires que font les élèves, et ce de façon indépendante du type de rapport qu'entretiennent ces jeunes à leur avenir scolaire, du degré de leur performance scolaire, de la position qu'ils occupent dans la hiérarchie des voies d'apprentissage, de leur appartenance sexuelle et de l'origine sociale de leur famille.

d) En conséquence, bien que chacune des variables explicatives apporte un éclairage essentiel à la compréhension du processus décisionnel, ce dernier ne peut, cependant, être saisi dans sa totalité que par son insertion dans le contexte théorico-social que définissent les dimensions (variables) prises en considération et dans l'ensemble des relations qui le lient à ces mêmes dimensions. D'où la nécessité d'ailleurs d'examiner à l'aide de l'approche tabulaire chacune des associations que comprend le modèle log-linéaire réduit sélectionné. Cet examen nous permettra alors de dégager le sens de ces relations et de nous prononcer ainsi, de façon définitive, sur les hypothèses 1, 2, 12, 13, 14, 15, et 30 reproduites ci-dessous.

Tableau 7,7

Résumé des hypothèses impliquant la variable "décision scolaire"

Hypothèses		Hypothèses	
1	DR	13	DS
2	DA	14	DN
12	DP	15	DV
30	DR,DA,DV,DN,DS,DP. (modèle réduit)		

(D)décision scolaire;(R)représentation du temps; (A) représentation de l'avenir scolaire; (P) la position sociale; (S) le sexe; (N) les notes scolaires; (V) les voies d'apprentissage.

L'ANALYSE TABULAIRE ET L'INTERPRETATION

La question principale qui ressurgit ici est celle que nous avons posée tout à fait au départ et rappelée au début de ce chapitre: pourquoi certains jeunes décident-ils d'abandonner l'école avant ou à la fin de l'enseignement secondaire alors que d'autres décident d'acquérir, au niveau collégial, en apprentissage professionnel ou de se doter d'une formation générale qui leur ouvre les portes des institutions universitaires?

La démarche suivie jusqu'ici nous a amené à définir, sur les plans théorique et empirique, les dimensions constituantes de l'univers où s'effectuent les choix scolaires des jeunes et à saisir la manière dont s'articulent ces dimensions. Nous avons pu ainsi élucider, grâce au soutien statistique log-linéaire, une partie des rapports qui s'observent entre certains éléments de cet univers. L'étape qui suit est indispensable: elle

nous aidera à approfondir notre connaissance du processus décisionnel en examinant, à l'aide de l'approche tabulaire, le sens des hypothèses déjà confirmées par la méthode log-linéaire (voir tableau 7,7 supra) et en replaçant ce processus dans le cadre théorico-social de l'étude.

Rappelons brièvement que le cadre théorico-social de notre étude définit le processus de décision scolaire comme étant une action dans laquelle les acteurs concernés (les élèves ou leur famille) jouent un rôle actif. Ils effectuent leurs choix, à l'intérieur de la gamme des possibilités, en fonction des supputations qu'ils font à partir de certains paramètres. Ces derniers désignent l'ensemble des coûts ou avantages et des risques attachés aux trois possibilités qui leur sont offertes, c'est-à-dire l'arrêt des études, l'apprentissage d'un métier spécialisé ou l'engagement dans le secteur de la formation générale.

Globalement, les paramètres de la décision scolaire (c'est-à-dire coût/avantage/risque) sont appréhendés par la prise en compte de six indicateurs (variables) dont chaque paire réfère à une dimension de la réalité des acteurs. La première dimension, d'ordre économique et socio-culturel, est caractérisée par la position sociale et l'appartenance sexuelle des jeunes. La deuxième, de nature socio-affective, est indiquée par la représentation que se font les élèves du temps et par le rapport qu'ils entretiennent à leur avenir scolaire. Quant à la troisième, elle a comme composantes la différenciation par la culture scolaire telle qu'elle se manifeste dans les notes obtenues par les jeunes et la division contextuelle du savoir telle qu'elle se reflète dans les positions occupées par ces derniers dans la hiérarchie des voies d'apprentissage. Notons, cependant, que cette dernière

dimension intervient surtout dans la détermination du degré de risque anticipé par les jeunes quant aux possibilités qu'ils envisagent. Ainsi, l'étude du processus décisionnel se fera en trois étapes. La première se consacrera à l'analyse de ce phénomène à l'intérieur de l'environnement économique et socio-culturel des jeunes. La deuxième portera sur le lien entre les représentations sociales et la décision scolaire. Et la dernière élucidera le rapport entre la décision scolaire et, respectivement, les notes et le classement dans les voies d'apprentissage.

Mais précisons d'abord que l'étude des hypothèses 1,2,12,13,14 et 15 (tableau 7,7 supra) devra montrer le sens de ces hypothèses ainsi que l'intensité du lien existant entre les variables impliquées. Nous nous baserons sur l'analyse de pourcentages pour déterminer le sens de chaque relation et pour en mesurer l'intensité, nous considérons la valeur du coefficient "v" de Cramer, coefficient assez fréquemment utilisé en sciences sociales.

A propos de ce dernier point, il faut mentionner qu'il ne semble pas exister en sciences sociales de seuil traditionnellement établi à partir duquel on peut trancher que la relation entre deux variables est très, moyennement ou peu intense. Et comme il est plutôt rare d'observer de très fortes corrélations en ce domaine, nous avons établi les seuils arbitraires suivants pour distinguer les variations dans l'intensité des relations étudiées. Ainsi nous considérerons qu'une association significative est d'intensité négligeable si la valeur du "v" de Cramer ne dépasse pas 0,09; qu'elle est de faible intensité si "v" a une valeur entre 0,10 et 0,19; qu'elle est d'intensité moyenne si la valeur du "v" se situe entre 0,20 et 0,29; enfin, nous considérerons qu'une relation est de forte intensité si la

valeur du "V" est égale ou supérieure à 0,50.

Ces rappels utiles étant faits et le plan d'analyse et les critères statistiques utilisés étant précisés, la question globale à laquelle nous tenterons de répondre se pose de la manière suivante: comment se décrit le processus décisionnel des élèves à l'aide des indicateurs (variables) retenus et quel sens prend ce processus à l'intérieur du cadre conceptuel de notre étude? Ce qui revient à demander, si nous tenons compte des préoccupations théoriques développées dans la première partie de ce rapport, comment et dans quelle mesure l'observation effectuée à l'intérieur du contexte social et scolaire de cette recherche pourrait enrichir l'approche théorique adoptée et quel sens donne celle-ci, en retour, aux données observées.

1.Environnement économique, socio-culturel et processus décisionnel

Comme nous l'avons rappelé plus haut, les choix scolaires que posent les jeunes s'effectuent, en partie, en fonction de l'estimation que font ces derniers des coûts ou des bénéfices ainsi que des risques économiques et socio-culturels liés à ces choix. Nous avons également soutenu (première partie du rapport) que l'estimation des coûts, des bénéfices et des risques se fait en fonction de la position sociale et de l'appartenance sexuelle. Plus précisément, deux hypothèses s'étaient dégagées à ce propos. La première (hypothèse 12, tableau 7,1 supra) avançait l'idée que plus la position sociale des jeunes est élevée plus ces derniers ont tendance à opter, au niveau collégial, pour le secteur de l'enseignement général et moins grandes sont leurs chances de choisir la formation professionnelle ou l'arrêt des études avant ou à la fin de l'école secondaire. La deuxième (hypothèse 13) supposait l'existence d'un lien entre l'appartenance sexuelle et les décisions scolaires

des jeunes. Elle prévoyait, notamment, que les garçons aient plus que les filles, en première année de l'enseignement collégial, pour le secteur de la formation générale; que les filles s'orientent davantage vers l'apprentissage technique; et qu'enfin les garçons abandonnent en moyenne plus que les filles. Les données observées vont-elles dans le sens de ces hypothèses?

En premier lieu, le tableau 7.8 présente la distribution des décisions scolaires selon la position sociale des familles des élèves.

Tableau 7.8

Décision scolaire selon la position sociale

Position soc.(P)		Décision scolaire (D) abandon	professionnel	général	total
Inférieure	%	19	23	18	47 (704)
Moyenne	%	44	22	34	36 (556)
Supérieure	%	30	21	49	17 (249)
total	%	49	22	29	100%
	n	(728)	(330)	(431)	(1489)

G2=100,7; 4 d.l.; P=0,00; V=0,18

Comme on peut le remarquer, la relation entre les deux variables est de faible intensité, la force de cette association correspond à celle énoncée par l'hypothèse 12 bien que, cependant, le choix du secteur professionnel ne varie pas en fonction de l'origine sociale. Quant à la décision en faveur de l'enseignement général ou de l'arrêt des études, elle dépend de la position

sociale des jeunes. Ainsi, les élèves issus de milieux sociaux modestes optent moins souvent (18%) pour la formation générale que ceux et celles de milieux moyens (34%) ou aisés (49%). Ces derniers ont moins tendance à arrêter leur scolarité avant ou à la fin de l'école secondaire (30%) comparativement aux jeunes de positions sociales moyenne (44%) et inférieure (59%).

Ainsi, comme on s'y attendait, la position sociale de la famille est prise en considération par les jeunes dans la détermination de l'utilité des possibilités qui leur sont offertes. Les jeunes semblent donc, comme cela est stipulé dans la théorie initiale de Boudon, se comporter généralement en agents intentionnels et réalistes. Ils visent et adoptent les stratégies qui leur paraissent utiles, étant donné la position de leur famille dans la hiérarchie sociale et vu, par conséquent, le coût économique et socio-culturel qu'ils se sentent prêts à assumer, les bénéfices qu'ils anticipent tirer ainsi que les risques qu'ils estiment encourir en posant leurs choix.

Les élèves de l'école secondaire (et leur famille) semblent, en moyenne, conscients de la marge d'autonomie à l'intérieur de laquelle ils peuvent manoeuvrer. Leur autonomie paraît se mesurer par la distance sociale relative, c'est-à-dire plus ou moins grande selon leur position dans la hiérarchie sociale, qui les sépare ou les associe à une stratégie donnée de scolarisation (secteur professionnel ou secteur général) ou de non scolarisation (abandon).

Ainsi, comme nous l'avons observé (tableau 7,8), plus la distance sociale est grande entre la position sociale des jeunes et une orientation scolaire donnée, moins probable est le choix de cette orientation coûteuse, risquée et

moins avantageuse pour ces jeunes. Par exemple, le choix du secteur général débouchant généralement sur les études universitaires est coûteux et risqué sur les plans économique (dépenses scolaires, manque à gagner) et socio-culturel (éloignement psychologique de son milieu familial, changement dans ses valeurs et dans ses façons de voir) et les avantages à tirer de ce prolongement de scolarité sont, par voie de conséquence, faibles pour les enfants des familles d'ouvriers, d'artisans ou de petits propriétaires et de fermiers.

Par contre, lorsque la position sociale occupée par l'unité familiale est proche de la stratégie de scolarisation visée, cette stratégie a de grandes chances, toutes choses étant égales par ailleurs, d'être adoptée. Ainsi, si on sait que pour un élève de famille de cadre supérieur ou de grand propriétaire les investissements économiques qu'il peut effectuer dans de longues études sont peu élevés par rapport au revenu familial, si l'on admet que l'acquisition d'un diplôme l'aidera à se maintenir dans la catégorie sociale de sa famille et qu'enfin les valeurs et les façons de voir inhérentes à la culture scolaire sont proches de celles du milieu familial, alors il est raisonnable de penser que cet élève a de grandes chances de choisir, au niveau collégial, le secteur de formation générale qui le dirigera vers les études supérieures.

Ce type d'interprétation déduit directement de notre perspective théorique et légitimé ici par les données empiriques pourrait être poursuivi quant à la signification à donner aux autres stratégies de décision scolaire adoptées par les jeunes. Mais l'idée fondamentale qui sous-tend le processus interprétatif et que nous ne voulons pas perdre de vue est que les acteurs

agissant, à l'intérieur du champ des possibles, en ayant une idée de ce qu'ils désirent faire et des moyens économiques et socio-culturels en leur possession. Bien entendu, les choix qu'ils posent résultent de leurs intérêts ajustés, à la fois, aux moyens disponibles et à la valeur de la formation évaluée elle-même en fonction de son utilité économique, sociale et culturelle. C'est là, nous semble-t-il le sens que nous avons donné aux concepts de la rationalité et de l'autonomie relatives de l'acteur. Et c'est ce sens que nous essayerons de mettre davantage en évidence en élucidant le rapport entre les décisions scolaires des jeunes et une autre dimension de leur environnement, c'est-à-dire l'appartenance sexuelle.

Le tableau 7,9 donne cette répartition des choix scolaires selon les sexes. On peut noter que la relation entre les deux variables est de faible intensité et que le choix de la formation générale et de l'apprentissage professionnel varie selon les sexes dans le sens prévu par l'hypothèse ci-dessus. Toutefois, il est à remarquer la tendance, à peine visible, d'un renversement du sens de cette relation dans la catégorie "abandon". On peut voir en effet, contrairement à ce que supposait l'hypothèse, que les filles abandonnent un peu plus que les garçons au cours de l'école secondaire.

Tableau 7.9

Décision scolaire selon le sexe

Sexe(S)		Décision scolaire (D) abandon	professionnel	général	total
Garçons	%	47	16	37	39 (578)
Filles	%	50	26	24	61 (911)
Total	%	49	22	29	100%
	n	(728)	(330)	(431)	(1489)

G²=40,1; 2 d.l.; P=0,00; V=0,16

Nous pensons que ce renversement du sens de la relation entre l'appartenance sexuelle et l'abandon scolaire est dû principalement à la manière dont cette catégorie de la décision scolaire est construite dans le cadre de cette recherche. La catégorie "abandon" englobe, en effet, tous les jeunes qui quittent l'école entre la troisième année de l'enseignement secondaire et la première année de l'enseignement collégial. Or, si on sait que l'abandon au cours de l'école secondaire est un peu plus fréquent chez les garçons et si on suppose, par contre, que les filles abandonnent plus que les garçons lors du passage à l'enseignement collégial, on peut mettre l'idée que la fusion, dans le cadre du présent rapport, de ces deux niveaux d'observation, pourrait montrer qu'en moyenne la proportion des filles qui quittent l'école est un peu plus élevée que celle des garçons. Si cette idée est juste, on devrait donc observer, pendant les trois dernières années du secondaire, un pourcentage plus élevé d'abandons chez les garçons alors qu'on pourrait s'attendre à voir un renversement de cette relation lors du passage

de l'école secondaire à l'enseignement pré-universitaire. Les tests que nous avons effectués montrent, en effet, que les garçons ont un peu plus tendance à quitter l'école (21%) au cours de l'enseignement secondaire que les filles (17%) alors que ces dernières sont visiblement plus nombreuses (41%) que les garçons (31%) à arrêter leur scolarité à la fin de l'école secondaire (voir appendice C, tableaux C1 et C2).

On peut donc dire que la pertinence de l'intégration de l'appartenance sexuelle comme élément de l'approche théorico-sociale à prendre en considération dans l'étude du processus décisionnel est confirmée par les données empiriques utilisées ici. Celles-ci indiquent également que cette variable agit sur la détermination, par les jeunes, de l'utilité des choix scolaires qui s'offrent à eux, et ce indépendamment des autres facteurs pris en considération comme nous avons eu l'occasion de l'observer (tableaux 5,3 et 5,4).

Cela revient donc à dire qu'au bout du compte les jeunes prennent la division sociale du travail selon les sexes comme une donnée en fonction de laquelle ils anticipent les coûts et bénéfices rattachés aux niveaux scolaires à atteindre, à la nature de la formation qui leur est offerte de même qu'aux rôles économiques, sociaux et culturels sur lesquels débouchent les niveaux scolaires et la formation envisagés et effectuent, ainsi, leur décision scolaire en partie conformément à leur anticipation. En d'autres termes, la division sociale du travail, en tant qu'elle se manifeste dans les rôles, dans les attentes et dans l'attribution des revenus, du prestige et de la considération sociale selon les sexes, remplit la fonction de distanciation ou de rapprochement des jeunes par rapport à chacune des trois possibilités que

leur propose le système scolaire. Le champ des possibles paraît, ainsi, plus ou moins grand, plus ou moins ouvert, prometteur, coûteux et risqué ou rentable selon qu'on est garçon ou fille.

Il se dégage donc de l'analyse ci-dessus que les deux indicateurs de l'environnement économique, social et culturel interviennent, comme cela a été prévu, dans le déroulement du processus décisionnel des étudiant(e)s. Tous deux indiquent, de façon indépendante, complémentaire et concomitante, le rôle que joue l'espace socio-économique et culturel dans l'émergence des intérêts et préférences des acteurs sociaux (les élèves et leur famille), dans l'anticipation que font ces derniers des coûts, bénéfices et risques économiques et socio-culturels liés aux stratégies décisionnelles envisagées et, par voie de conséquence, dans le déroulement de leur action (décision scolaire). Ainsi, tel que le montre les données observées, les préférences des jeunes en matière de scolarisation ainsi que les choix effectivement posés par eux sont bien ancrés dans les conditions décrites.

Mais nous avons également avancé (voir partie théorique) que les intérêts, les préférences ainsi que l'action des agents, s'élaborent, émergent et s'effectuent généralement en accord avec l'ensemble des rapports que ces agents entretiennent à certaines dimensions de l'univers social et scolaire dans lequel ils se meuvent. Il s'agit là, rappelons-le, des représentations sociales et des pratiques scolaires des parents, liens que nous allons traiter le mieux dans les paragraphes qui suivent.

notamment au chapitre 4, deux hypothèses ont été avancées en ce qui a trait à la relation entre représentations sociales et décisions scolaires des jeunes de l'école secondaire.

La première hypothèse présumait que la probabilité que les étudiant(e)s optent en première année de l'enseignement collégial pour une formation générale est d'autant plus élevée qu'ils ou elles ont une représentation du temps plutôt tournée vers le futur; la probabilité qu'ils ou qu'elles s'inscrivent dans le secteur professionnel est d'autant plus grande que leur représentation est moyennement tournée vers le futur; et qu'enfin, leurs chances d'abandonner l'école avant ou à la fin du secondaire sont d'autant plus probables que leur représentation du temps est peu orientée vers le futur. Si l'analyse log-linéaire a démontré qu'il existe effectivement une association entre la représentation du temps et les choix scolaires des jeunes, quel est le sens de cette association?

Le tableau 7.10 présente la distribution des décisions scolaires prises selon l'orientation temporelle des sujets. On peut remarquer que l'intensité de l'association entre les deux variables est plutôt faible (V=0,17); le sens de cette relation correspond à celui énoncé par l'hypothèse rapportée ci-haut. Ainsi donc, quant au choix de l'enseignement professionnel, les décisions des étudiant(e)s en «crise» (ni tournés vers le futur ni vers le présent) se situent au deuxième rang, en fonction de leur tendance relative, ce qui correspond aux deux autres catégories de la variable; les choix de ceux et celles qui sont orientés vers le futur sont les moins fréquents. Ceci semble indiquer que les sujets qui ont une perception du temps qui leur permet de se projeter dans le futur, tout en ayant une certaine emprise sur le présent, sont ceux qui ont le plus tendance à choisir l'enseignement collégial général.

le futur (26%) ou plutôt orientés vers le futur (40%). Ces derniers sont, par ailleurs, proportionnellement moins nombreux à abandonner l'école au cours de l'enseignement secondaire (37%) comparativement à ceux des deux autres groupes qui le font respectivement dans des proportions de 50% et 59%.

Tableau 7.10

Décision scolaire selon la représentation du temps

Rep.temps(R)		Décision scolaire (D) abandon	professionnel	général	total
Peu vers futur	%	59	19	22	100
	(n)	(13)	(4)	(5)	(22)
Moyennement vers futur	%	50	14	36	100
	(n)	(18)	(5)	(13)	(36)
Plutôt vers futur	%	37	23	40	100
	(n)	(14)	(9)	(15)	(38)
total	%	50	19	31	100
	(n)	(45)	(18)	(28)	(96)

événements ou des états psychiques, etc., qui précèdent ou en succèdent d'autres. Autrement dit, le temps consiste en la relation qu'un acteur social (individu ou groupe) noue entre les éléments qui composent sa vie. Et la perspective temporelle, dans ce cas, a pour fonction à la fois de séparer, d'associer et de forger une forme de distanciation qui coordonne les objets de vie et agence les projets (Sartre, 1943; Nuttin,1980b).

C'est ainsi que la perspective temporelle se constitue comme une sorte d'échafaudage (structure) à l'intérieur duquel sont placés, à distances plus ou moins grandes, les objets de vie (carrière scolaire et professionnelle, vie [illegible]). De ce fait, le lointain de [illegible] les objets [illegible] ces et [illegible] rapprochés, mais [illegible] les objets, de rapports plus ou moins [illegible], reliées [illegible]. C'est dans [illegible] que [illegible] le [illegible] [illegible] [illegible]

estimer les coûts/avantages/risques socio-affectifs qu'ils attachent aux possibilités qui s'offrent à eux (secteur général, formation professionnelle, abandon) et effectuer, du moins en partie, leur décision conséquemment à cette estimation. Les données analysées plus haut (tableau 7,10) montrent, en effet, que plus l'alternative offerte est avantageuse, moins coûteuse et moins risquée, c'est-à-dire plus elle est intégrée dans la perspective temporelle de l'individu, plus celui-ci a tendance à l'adopter. Plus les choix offerts sont coûteux ou risqués, c'est-à-dire peu ou moyennement intégrés dans la représentation du temps, moins les jeunes optent pour ces choix, et ainsi de suite.

Nos données confirment donc l'importance relative de cette dimension affective comprenant socio-affective de la rationalité limitée des acteurs sociaux. Il nous reste à analyser l'apport d'une autre dimension du même ordre dans sa relation au problème qui nous préoccupe ici.

Tableau 7,11

Décision scolaire selon la représentation de l'avenir scolaire

Avenir scol.(A)		Décision scolaire (D) abandon	professionnel	général	total
Court terme	%	85	9	6	21 (310)
Moyen terme	%	52	28	20	41 (615)
Long terme	%	26	23	51	38 (564)
Total	%	49	22	29	100%
	n	(728)	(330)	(431)	(1489)

G^2=544,6; 4 d.l.; P=0,00; V=0,34

Le tableau 7,11 présente la répartition des décisions scolaires selon le rapport à l'avenir scolaire. On peut remarquer que les deux variables sont fortement liées (V=0,34) et que le sens de cette relation est identique à celui exprimé par l'hypothèse avancée ci-haut. Ainsi, les élèves qui entrevoient d'effectuer une longue carrière scolaire sont proportionnellement plus nombreux (51%) à s'inscrire au secteur de formation générale comparativement à ceux et celles qui entretiennent des projets scolaires à moyen (20%) et à court terme (6%). La grande majorité (85%) de ces derniers abandonnent l'école au cours de l'enseignement secondaire contre la moitié (52%) et le quart (26%) de ceux et celles qui détiennent, respectivement, des projets scolaires à moyen et à long termes. Aussi, les jeunes qui prévoient réaliser une carrière scolaire à moyen terme tendent-ils un peu plus que les autres à choisir le secteur de formation professionnelle.

Il se dégage donc nettement de l'analyse effectuée ci-haut que le rapport à l'avenir scolaire constitue, dans le sens de l'hypothèse posée à cet effet, un élément important dans les prises de décision chez les élèves de l'école secondaire. Mais pour mettre en évidence le rôle que joue cet élément, on doit se rappeler que la représentation a été définie, en partie, comme mode de connaissance sélectif du contexte social de l'agent et comme une force d'action qu'emploie ce dernier soit pour adapter ses stratégies aux exigences de son milieu, soit pour transformer, c'est-à-dire dépasser, transgresser des habitudes acquises ou passer outre à certaines normes admises dans ce milieu. Entretenir des projets scolaires c'est, en d'autres termes, faire un choix parmi la gamme des choix possibles, c'est inclure les éléments désirables et exclure ceux qui ne cadrent pas avec sa perspective de carrière ou de vie. Faire un choix est toujours, comme l'a soutenu brillamment J.P. Sartre, un exercice douloureux et contraignant pour celui qui l'entreprend. Car il s'agit d'une prise de position que l'acteur doit justifier pour lui-même et pour les autres. Une prise de position exprime, à la fois, la pratique de la liberté de l'individu et son enfermement en dedans du choix effectué.

Ainsi, est-il plus coûteux, c'est-à-dire plus douloureux et exigeant, pour un étudiant qui prévoit effectuer une longue carrière scolaire, d'abandonner au cours de l'enseignement secondaire. En d'autres mots, cette possibilité étant exclue du champ des choix faits auparavant, il est plus avantageux pour lui de continuer sa scolarité à moins, bien entendu, que d'autres obstacles ne l'en empêchent. D'autre part, il est moins contraignant, moins exigeant, plus utile ou moins coûteux et moins risqué, pour un élève qui entretient des projets à court terme, d'abandonner l'école au cours ou à la fin de l'enseignement secondaire.

Les données empiriques montrent donc que les représentations sociales contribuent à l'explication des stratégies décisionnelles adoptées par les élèves et confirment, ainsi, l'utilité de leur intégration dans le cadre d'analyse choisi. Les conséquences de cette intégration sont nombreuses comme cela a été prévu dans l'approche théorique. Nous dégagerons les implications de l'analyse sur le cadre conceptuel de Boudon (1973, 1977) plus loin dans ce chapitre.

Cela ne veut pas dire, cependant, que la représentation du temps et le rapport à l'avenir scolaire peuvent, à eux seuls, rendre compte du processus décisionnel. Les acteurs sont réalistes, avons-nous soutenu, dans la mesure où ils font intervenir d'autres éléments aussi importants dans la détermination de l'utilité des décisions qu'ils envisagent. Nous avons élucidé le rôle que jouent certains de ces éléments et nous essayerons, dans ce qui suit, d'examiner les décisions scolaires sous l'éclairage d'autres éléments.

1. Différenciation culturelle, division contextuelle du savoir et décision scolaire

L'appropriation de la culture scolaire ne s'accomplit pas de manière égale pour tous et le degré de cette appropriation, tel qu'il se manifeste dans les notes obtenues par les jeunes, joue, avons-nous soutenu, dans l'estimation des risques qu'attachent ces derniers aux choix qui s'offrent à eux. De façon plus précise, l'hypothèse là (tableau 7,1 supra) supposait l'existence d'un lien entre les notes scolaires obtenues par les jeunes en première année du secondaire et les décisions que prennent ceux-ci entre la troisième année de l'enseignement secondaire et la première année de

l'enseignement pré-universitaire. Cette supposition prévoyait que la décision en faveur de la formation générale ou de l'apprentissage professionnel est d'autant plus probable que les élèves obtiennent de bons résultats scolaires alors que les chances de quitter l'école sont d'autant plus fortes que la performance scolaire est faible.

Comme le montre le tableau 7.12, la relation entre la réussite et la décision scolaire est d'intensité moyenne (V=0,28) et le sens de cette relation est identique à celui énoncé par l'hypothèse ci-haut. A ce propos, on peut remarquer que les jeunes qui ont obtenu de bons résultats scolaires optent davantage pour le secteur général (42%) que ceux qui obtiennent des notes moyennes (18%) ou faibles (9%). Ceux qui réussissent bien choisissent également plus souvent le secteur professionnel (27%) comparativement à ceux et celles qui obtiennent une performance moyenne (20%) ou faible (11%). Ces derniers, comme on s'y attendait, abandonnent en plus grande proportion (80%) que ceux qui obtiennent des résultats moyens (62%) ou forts (31%). Ainsi peut-on considérer que l'hypothèse énoncée plus haut est confirmée et que, par voie de conséquence, la réussite scolaire constitue un facteur important dans les décisions scolaires que prennent les élèves.

Tableau 7,12

Décision scolaire selon les notes scolaires

Notes(%)		Décision scolaire (D) abandon	professionnel	général	total
Faibles	%	80	11	9	16 (246)
Moyennes	%	62	20	18	32 (471)
Fortes	%	31	27	42	52 (772)
Total	%	49	22	29	100%
	n	(728)	(330)	(431)	(1489)

G2=257,6; 4 d.l.; P=0,00; V=0,28

Replacé dans le cadre conceptuel de cette étude, le rôle que jouent les notes dans les choix scolaires peut être appréhendé de la manière suivante. Le degré d'appropriation de la culture de l'école, tel que mesuré par les notes obtenues par les jeunes, est jugé par ces derniers comme représentant une sorte de "baromètre" à l'aide duquel ils estiment le seuil de risque qu'ils pourraient accepter en visant une stratégie donnée de décision. Il existe, ainsi, une certaine correspondance entre la portée, dans le temps, de l'alternative visée et le seuil de risque ou de certitude avec lequel celle-ci semble être envisagée par les élèves. C'est pourquoi, comme le montre l'analyse ci-dessus, plus grande est la certitude (avoir de fortes notes scolaires) de mener à terme l'engagement dans un secteur de formation requérant de longues années d'études (secteur général), plus, par voie de conséquence, cet engagement est pris par les jeunes. Par contre, lorsque le risque d'échec est élevé (avoir de faibles notes), alors très peu de jeunes

s'aventurent dans l'enseignement général et la majorité d'entre eux décident de ne pas courir ce risque en arrêtant carrément leur scolarité.

Toutes les données présentées ci-haut peuvent être interprétées de cette façon. Mais l'idée simple qu'il ne faudrait pas perdre de vue est que les jeunes agissent généralement de manière relativement rationnelle et que les notes qu'ils obtiennent constituent un des plus importants éléments sur lesquels ils fondent leurs choix scolaires. Il nous reste donc à examiner un dernier élément constitutif de l'espace rationnel relatif des jeunes. Il s'agira de mettre en relief comment la division contextuelle du savoir scolaire, telle qu'elle apparaît dans la structuration de voies différentes d'apprentissage, est prise en compte dans les stratégies adoptées par les élèves.

En ce qui concerne la relation entre le classement dans les voies d'apprentissage et les décisions scolaires, nous avons avancé l'idée (hypothèse 15, tableau 7,1) que le choix du secteur général ou professionnel est d'autant plus probable que les jeunes sont classés dans le rythme dit enrichi de l'apprentissage et que les chances que ces jeunes décident d'arrêter leurs études sont d'autant plus élevées qu'ils sont classés dans les voies allégée et régulière. Les données observées confirment-elles le sens de cette relation?

Tableau 7,13

Décision scolaire selon le classement dans les voies d'apprentissage

Voies(V)		Décision scolaire (D) abandon	professionnel	général	total
Allégée	%	93	7	5	18 (272)
Régulière	%	62	20	18	54 (502)
Enrichie	%	25	29	46	48 (715)
Total	%	49	22	29	100%
	n	(728)	(330)	(431)	(1489)

G2=407,2; 4 d.l.; θ=0,00; V=0,36

Le tableau 7,13 présente la répartition des décisions scolaires selon le classement dans les voies d'apprentissage en troisième année de l'enseignement secondaire. Les deux variables sont fortement associées (V=0,36) et le sens de leur association est conforme à celui exprimé par l'hypothèse I5. Ainsi, le choix du secteur de la formation générale est adopté par 5% des jeunes inscrits dans la voie allégée, par 18% de ceux de la voie régulière et par 46% de ceux de la voie enrichie. D'autre part, le choix du secteur de formation professionnelle se fait dans le même sens bien que dans des proportions moindres. Par ailleurs, les jeunes qui se trouvent classés dans le rythme allégé d'apprentissage abandonnent plus massivement l'école (88%) que ceux de la voie régulière (62%) et enrichie (25%). Il va donc sans dire que le classement dans les voies d'apprentissage peut être considéré comme l'un des plus importants facteurs qui façonnent les décisions scolaires des élèves.

Ainsi, partant de cet autre élément qui représente le risque attaché à la position occupée dans la hiérarchie des voies d'apprentissage, on peut se poser la question suivante: pourquoi un individu classé dans la voie enrichie d'apprentissage encourt-il moins de risques en optant pour un prolongement d'études dans le secteur général, par exemple, que celui qui se trouve classé dans la voie allégée?

On doit d'abord se rappeler que la philosophie sous-jacente à la division scolaire du savoir et à la structuration des apprentissages dans des cadences accélérées, moyennes et lentes, avait pour objectif, entre autres, de favoriser l'appropriation par les jeunes des connaissances scolaires selon le rythme et le degré de développement cognitif propre à chacun. Or, ni l'apprentissage du rythme ni le développement cognitif ne se réalisent en dehors du contexte familial, social et scolaire de l'étudiant. La structuration des apprentissages a été, ainsi, vite perçue comme une force d'organisation des destins scolaires et sociaux des élèves. La philosophie de la progression par rythme individuel s'est transformée en une pratique de rattrapage interminable pour les uns (voie allégée) et de distanciation pour les autres (voie régulière ou, surtout, voie enrichie). Se trouvent donc attachés à l'une et l'autre conséquence, le développement d'une série de modalités d'apprentissage et de rapports pédagogiques différenciés selon les voies d'enseignement chez les éducateurs et, chez les jeunes, une prise de conscience de l'importance et de l'impact qu'a la place qu'ils occupent dans la hiérarchie scolaire sur la décision qu'ils ont à prendre quant à leur carrière scolaire.

La forme de l'appropriation du savoir, l'émergence et le développement du

rapport au savoir comme moyen de distribution des individus sont ainsi perçus par les agents sociaux et intégrés (comme éléments de risque avec lesquels il faut compter) aux supputations que font ces agents de leurs chances de réussite lors du choix d'une stratégie. C'est pourquoi, il est logique d'imaginer que l'élève qui se trouve classé dans la voie enrichie estime que les apprentissages qu'il fait lui permettent, sans grand risque d'échec, de continuer sa scolarité au-delà de l'enseignement secondaire. Il peut déduire également des jugements de ses enseignants et des conseillers scolaires, de l'opinion de ses parents et de ses amis, qu'il est capable ou qu'il est souhaitable pour lui de choisir une formation générale qui lui permettrait, s'il le désire plus tard, d'entreprendre des études universitaires. Par ailleurs, comme on sait que la majorité des élèves de la voie enrichie obtiennent d'excellentes notes scolaires au cours de la première année du secondaire et que la plupart d'entre eux réussissent bien dans les matières de base (Hardy-Roch et al., 1982), il est très probable que ces élèves estiment positivement leurs chances de mener à terme une longue carrière scolaire et qu'ils et elles s'engagent, par voie de conséquence, dans le secteur de formation générale en première année de l'enseignement collégial.

D'un autre côté, les jeunes engagés dans la voie allégée d'apprentissage développent, à travers leurs expériences scolaires et sociales (Willis, 1978), un désengagement vis-à-vis de l'école et du savoir académique. Leur détachement de l'institution scolaire se pose progressivement comme alternative à des échecs scolaires répétés, à des retards accumulés, à des rapports pédagogiques et sociaux dépréciateurs. Chez ces jeunes, l'appropriation du monde ne passe plus par l'acquisition d'un savoir outilé et outilateur. Ce sont ces mêmes jeunes qui auraient tendance à croire, avec

fierté, au travail bien fait comme un moyen de valorisation personnelle et de considération sociale (Willis, 1978). Mais il s'agirait là d'un travail qui se fait en dehors de l'école. Le tissage d'un réseau d'intérêts et de préférences évacuant le savoir scolaire et le contexte dans lequel il s'acquiert a ainsi pour but d'éviter l'être et, surtout, de rester trop longtemps dans une situation aliénante. C'est pourquoi, souvent forcés de demeurer à l'école en raison de la loi de la scolarité obligatoire, ces jeunes choisissent de ne pas faire d'effort pour obtenir de meilleures performances scolaires, ce qui leur permet de se faire classer dans des voies ou dans des secteurs sans issue: l'itinéraire le plus court pour ceux qui veulent sortir court à un contexte dévalorisant. Bien sûr, il existe l'autre alternative, celle de passer outre à la loi de la scolarité obligatoire et d'abandonner plus tôt l'école, mais il faut compter avec la pression des parents, avec les risques qu'entraînent la situation de marginalité et la séparation des amis de classe, etc.. Les coûts socio-économiques qu'implique cette dernière solution, pour autant que l'individu ou sa famille en sont conscients, sont beaucoup trop élevés et les risques d'une dévalorisation sociale le sont également. C'est pourquoi, les jeunes ou leur famille laissent la charge à l'école elle-même de rendre effective une décision qu'eux-mêmes auraient prise bien avant.

En résumé, les résultats de l'analyse du processus de la décision scolaire nous permettent, pour répondre à une des questions posées au début de ce chapitre, de schématiser les conditions propices à une prise de décision en faveur d'une formation générale, d'un apprentissage professionnel ou de l'arrêt des études au cours ou à la fin de l'école secondaire.

Ainsi, peut-on dire qu'en général, l'étudiant ou l'étudiante qui choisit, en première année de l'enseignement collégial, de se doter d'une formation générale, se fait une représentation du temps plutôt orientée vers le futur, possède des projets scolaires à long terme, obtient d'excellentes notes scolaires, se classe dans la voie enrichie d'apprentissage, provient de milieu social favorisé et appartient surtout au sexe masculin.

Le jeune qui s'oriente vers l'apprentissage technique de niveau collégial, entretient des projets scolaires à moyen terme, réalise une bonne performance scolaire, s'inscrit dans le rythme enrichi d'apprentissage et appartient surtout au sexe féminin.

Enfin, l'élève qui abandonne l'école avant ou à la fin des études secondaires affère à une représentation du temps peu tournée vers le futur, nourrit des projets scolaires à court terme, obtient de faibles résultats scolaires, se trouve classé dans la voie allégée d'apprentissage et provient surtout de milieu social économiquement faible.

C'est là, nous semble-t-il, la signification "concrète" qu'il faudrait donner aux résultats que permet de cerner le modèle explicatif parcimonieux subsumé par l'hypothèse 30 (voir tableau 7,1, supra) vérifiée à l'aide de la méthode log-linéaire. La question qui ressurgit ici est celle que nous avons posée au début de ce chapitre. Elle peut être reformulée de la manière suivante: d'une part, quel sens prend l'ensemble des résultats de l'analyse à l'intérieur du cadre conceptuel de l'étude et de façon corollaire, d'autre part, quelles conséquences pourraient avoir les résultats observés sur la perspective théorique adoptée?

Répondre à cette question, c'est rappeler la problématique générale de la recherche, envisager l'ensemble des résultats à l'intérieur de cette problématique et dégager la dynamique générale résultant de la confrontation entre la théorie et l'observation. Cette dynamique n'est autre, pensons-nous, que celle de l'acteur social dont il est fondamentalement question ici. C'est du moins à cette première vue d'ensemble, quant à la question soulevée, que sera consacré l'essai de synthèse qui suit.

ESSAI DE SYNTHESE: DE LA SIGNIFICATION AUX SENS

L'acteur social, l'élève en l'occurence, a été défini comme un agent doté d'autonomie et de rationalité limitées. Attribuer liberté et rationalité à l'acteur ne relève ni de l'idéalisme philosophique ni d'une négation du déterminisme social. Cela revient tout simplement à dire qu'en même temps qu'il prend conscience des limites imposées à son action dans des situations sociales diverses, l'acteur social acquiert une connaissance de ses intérêts, des moyens mis à sa disposition ainsi que de ses propres potentialités lui permettant de poursuivre la réalisation de ses buts ou la modification de ses visées en fonction des données dont il a conscience. L'apprentissage du déterminisme social est, de façon concomitante, apprentissage d'une liberté d'action n'allant pas contre vents et marées. Cependant, la liberté de l'agent social est toujours interstitielle et sa rationalité n'est autre que la conscience qu'il a des données du contexte de son action et des choix possibles à faire à l'intérieur de ce contexte.

> "Ainsi, écrit Sartre, bien que les choses (...) puissent dès l'origine limiter notre liberté d'action, c'est notre liberté elle-même qui doit préalablement constituer le cadre, la technique et les fins par rapport auxquels elles se manifestent comme des limites". (Sartre, 1943, p.539)

Telle était la position fondamentale prise sur le plan théorique. Il existe, bien sûr, des situations où l'acteur est forcé d'agir comme il agit, d'autres où il n'a pas conscience de ses intérêts, des limites qui lui sont imposées ou des possibilités qui lui sont offertes. De telles situations sont plutôt rares, les généraliser reviendrait à admettre l'existence d'une aliénation universelle qui va de pair avec un certain fatalisme métaphysique désuet, postulats difficiles sinon impossibles à soutenir.

Autonomie et rationalité limitées permettent donc, avons-nous soutenu, à l'acteur, placé dans un contexte social déterminé, de poser son action selon ses préférences et selon la conscience qu'il a de ses moyens et des possibilités offertes à lui. Ce qui revient à dire, en d'autres mots, que les choix qu'effectue l'agent sont, en général, fonction de la distance sociale relative qui le sépare (ou le rapproche) des objectifs qu'il vise. Cette distance peut être inférée à partir de l'estimation que fait l'acteur de certains paramètres. Ces derniers représentant le coût économique, socio-culturel et socio-affectif que l'individu peut assumer, les avantages qu'il pense tirer et les risques qu'il devrait encourir lors du choix d'une stratégie d'action.

La représentation du temps, le rapport à l'avenir scolaire, la position sociale, l'appartenance sexuelle, la performance scolaire et le classement dans les voies d'apprentissage ont été définies comme étant des dimensions pertinentes de la situation, dimensions dont l'acteur, l'élève, tient compte dans l'estimation des coûts, avantages et risques de chacune des possibilités qui s'offrent à lui.

Posées dans ce cadre théorico-social, les décisions scolaires que prennent les jeunes de l'école secondaire nous sont apparues, conformément aux hypothèses posées à cette fin, tributaires des coûts ou avantages économiques et socio-culturels (position sociale, sexe) et socio-affectif (représentations sociales) ainsi que des risques que peut représenter un degré de réussite scolaire ou un classement dans une voie d'apprentissage.

En général, les élèves se comportent en agents intentionnels et relativement autonomes. Ainsi, comme nous l'avons observé, les jeunes adoptent, en moyenne, la stratégie la plus utile pour eux. Une stratégie utile est celle qui promet le plus d'avantages économiques, socio-culturels et socio-affectifs et qui comporte le moins de risque. Ou encore, de façon plus concrète, les résultats de l'analyse du processus de la décision scolaire nous ont montré, et ce conformément à la justification théorique préalable, que le choix, en première année de l'enseignement collégial, du secteur de formation générale est d'autant plus utile qu'on a les moyens pour s'offrir une longue carrière scolaire ou que la division sociale du travail et la division scolaire du savoir selon les sexes permettent la réalisation de ce choix ou que celui-ci s'intègre dans une perception du temps orientée vers le futur et s'articule dans les projets que l'on entretient à long terme. Ce choix est d'autant plus utile, par ailleurs, si le risque anticipé est minime, c'est-à-dire si on obtient une bonne réussite scolaire ou un classement dans la voie "noble" (enrichie) d'apprentissage.

L'articulation des éléments à la base de l'interprétation, c'est-à-dire les notions de coût, avantage, risque, utilité, et leurs indicateurs, c'est-à-dire les variables, a été pour l'essentiel élaborée au cours de la

partie théorique de cette recherche. Mais de façon générale, on peut dire qu'à l'intérieur de la logique de l'agent, on retrouve les deux principes généraux organisateurs de l'action humaine: le principe de l'individualisme méthodologique et celui de l'interdépendance (Boudon, 1977,1979). Le premier pose l'individu comme agent social doté d'autonomie relative et d'intentionnalité; le deuxième permet de comprendre comment, à partir d'actions d'individus intentionnels, émergent des phénomènes collectifs allant, parfois, à l'encontre des visées initiales des acteurs individuels. Sans la mise en jeu de ces deux principes, la découverte du sens des "comportements" individuels et de quantité de phénomènes sociaux nous échapperait. Sans l'application de la dialectique de l'interdépendance des intentionnalités, deux ornières guettent la découverte de la signification: le piège de l'atomisme et l'enfermement du collectivisme. L'une renvoie à l'explication par le psychologique, l'autre invoque des forces supra-individuelles. Toutes deux ont pour conséquence de creuser le fossé entre individu et société, entre psychologie et sociologie. Entre les deux s'offrite la signification de l'action humaine comme totalité.

Prendre le contre-pied des explications réductionnistes, c'est donc prendre en charge que l'action humaine, en tant que totalité, est investie d'une multitude de sens selon les conditions de sa production et selon les interprétations que donnent les acteurs à ces conditions. C'est en outre considérer que l'agent opère, en général, dans le champ d'intérêts et préférences nourris et développés dans des conditions déterminées. L'acte de quitter l'école, pris sur le plan individuel, découle en effet d'une position (une autre forme d'action ou de décision) déjà prise à l'égard de l'école et du savoir qu'elle dispense. La décision d'abandonner les études se prend, en

réalité, en faveur d'autres intérêts auxquels ces études ne répondent pas, comme d'ailleurs la décision en faveur d'un prolongement de la scolarité, dans un secteur donné de formation, se fait en accord avec des préférences que ce secteur permet de réaliser.

Intérêts et préférences, disions-nous, n'émergent et ne se développent pas dans le vide. Ils naissent et se précisent chez des agents vivant et agissant dans des conditions économiques, sociales, culturelles et psychologiques déterminées. Et les actions posées sont en général bien ancrées dans ces conditions.

Mais, ce qui a un sens sur le plan individuel peut devenir intolérable sur un plan social. Avoir un intérêt immédiat pour un travail de production économique est chose tout à fait compréhensible pour l'agent pris isolément. Que cette préférence soit le "souhait" des groupes d'individus les moins favorisés sur les plans économique, social, scolaire, culturel et socio-affectif ou que les groupes d'individus les plus avantagés sur ces plans veuillent en général se doter d'une plus grande formation scolaire, voilà qui modifie de façon irrévocable le fond du problème. Des actes d'individus intentionnels se rejoignent une situation bien connue, non voulue, voire même inacceptable pour chacun d'eux: celle de la reproduction des inégalités sociales. Effet pervers ou dialectique de la reproduction du mode de production et de sa force de travail? Boudon n'est pas loin de Marx si, et seulement si, l'on passe sous silence ceci: pour Boudon, les agents individuels contribuent, et ce de façon consciente, à leur propre reproduction et, ce faisant, ils participent de façon non désirée à leur distribution dans des places et dans des groupes sociaux inégalement différenciés. Boudon

(1973,1977,1979) l'a bien montré, la reproduction de la différenciation sociale n'est rien d'autre que la conséquence inattendue ou l'effet pervers résultant d'actions d'individus intentionnels posées à l'intérieur d'un contexte d'interdépendance. Ce qui semble être désiré ou choisi pour son utilité pour les individus pris isolément devient, sur un plan macro-sociologique, un piège à l'action collective (Berthelot,1982,1983).

Que l'on parte cependant de l'individu ou que l'on s'appuie sur la division sociale pour comprendre un phénomène comme celui de la décision scolaire et son corollaire l'inégalité sociale, il nous paraît insatisfaisant et lacunaire de limiter le champ d'explication à des facteurs bien connus comme la position sociale et la réussite scolaire. Au cours de la présente recherche un pas décisif a été franchi, nous semble-t-il, dans l'explication de la décision scolaire.

Ainsi, bien que la division sociale du travail selon l'appartenance sociale et sexuelle et que le degré d'acquisition du savoir scolaire soient des éléments importants pour élucider une partie du processus décisionnel, il nous est apparu indispensable, à travers les résultats obtenus, de tenir compte de la division scolaire du savoir telle qu'elle se manifeste dans la structuration des voies d'apprentissage et d'intégrer la représentation du temps et le rapport à l'avenir scolaire comme dimensions constitutives des stratégies décisionnelles envisagées ou adoptées par les jeunes de l'école secondaire au Québec.

En conclusion, deux conséquences majeures découlent de l'intégration de ces variables dans le cadre conceptuel initial de Boudon. L'une a été prévue

par notre approche théorique, l'autre a surgi de manière tout à fait inattendue au cours de l'analyse log-linéaire rendue au début de ce chapitre. La première sera dégagée dans les paragraphes qui suivent, l'autre rappelée ici sera discutée dans le prochain chapitre.

La première implication des résultats obtenus a une incidence sur certains concepts fondamentaux du modèle initial de Boudon. Ainsi, comme on a pu le voir, la distance sociale relative par rapport à un objectif visé (Boudon, 1979) ainsi que les paramètres (coût, avantage, risque) qui rendent possible son induction, ne peuvent pas être estimés uniquement à partir de la position sociale de l'individu et de son niveau de réussite scolaire. C'est là moins ce que tendent à confirmer les données de cette recherche si on se rappelle le rôle que jouent l'appartenance sexuelle, la représentation du temps, le rapport à l'avenir scolaire et le classement face aux voies d'apprentissage dans les choix scolaires. Cela revient à dire qu'on a tout intérêt, si on veut comprendre et expliquer le processus décisionnel des jeunes, à tenir compte des dimensions économiques, socio-culturelles, socio-affectives et scolaires des situations où les acteurs sont appelés à agir. Cela nous semble également conforme à la thèse centrale soutenue dans la première partie de ce rapport, à savoir que l'on doit, si l'on veut éviter les pièges de l'atomisme et du réductionnisme, considérer l'action humaine comme totalité résultant de la dynamique de l'intentionnalité de celui qui la pose et des conditions dans lesquelles elle est pensée, mûrie et effectuée.

Comme on peut le deviner, c'est la conception de l'individu ou de l'Être humain qui est en jeu. Et celui-ci est pris comme une totalité dont la molécule pourrait justement être son intentionnalité. Celle-ci ne représente

des une pure spéculation philosophique. Elle se manifeste dans les intérêts que nourrissent les agents, dans les fins qu'ils donnent à leur action et dans la conscience qu'ils ont des limites à l'intérieur desquelles intérêts et fins pourraient trouver leur réalisation, être satisfaits ou complètement rejetés. N'est-ce pas là le sens de la rationalité limitée de l'acteur? Rationalité qui prend racine non pas dans une dimension unique ou privilégiée de l'homo-sociologicus mais dans la totalité (multiple) de sa personnalité en tant qu'entité vivant et agissant dans un contexte social donné. Donc, la rationalité de l'acteur est à la fois multidimensionnelle et limitée. Multidimensionnelle parce qu'elle émerge comme expression de la multiplicité des besoins, intérêts et préférences économiques, sociales, culturelles et psychologiques ou psychosociologiques de l'acteur. Limitée parce que l'individu reçoit des informations à partir de son enracinement dans son milieu social, parce qu'il a une connaissance partielle du tout social dans lequel il fonctionne, parce qu'il a à prendre des initiatives risquées et qu'il ne peut prévoir les conséquences de son action sur les autres.

C'est là, nous semble-t-il, la première originalité prévue par notre approche théorique et confirmée par les données analysées. L'élargissement du concept de la "distance sociale relative" et du sens des paramètres (coût, avantage, risque) permettant son induction et, enfin, accomplissement du postulat de la rationalité limitée de l'acteur dans le sens décrit ci-dessus. C'est là aussi, pensons-nous, que réside une partie de l'apport original de cette étude à la théorie de Boudon. Cet apport est rendu possible grâce à l'intégration, rappelons-le, des représentations, des voies d'apprentissage et de l'appartenance sexuelle dans le modèle explicatif du processus décisionnel.

La deuxième conséquence est inattendue. Elle a fait surface tout le cours de l'analyse empirique. Nous la rappelons ici quitte à la discuter de façon un peu plus approfondie dans le prochain chapitre. Il s'agit en fait de tous les résultats allant à l'encontre des hypothèses avancées par l'approche théorique. Plus particulièrement, contrairement à ce que nous avions prévu, aucune hypothèse portant sur des interactions entre trois variables ou plus, celle, centrale dans le modèle de Boudon, qui met en rapport la position sociale, la réussite scolaire et le processus décisionnel, n'est confirmée par les données utilisées dans notre étude. Plus surprenant encore, nous n'avons pas observé de relation entre la position sociale des jeunes et les notes qu'ils obtiennent en première année de l'enseignement secondaire. Comment pourrait-on expliquer ces résultats imprévus?

C'est là une des préoccupations qui seront développées dans le chapitre qui suit.

Chapitre 8

Chemins de l'incertitude et périphérie du processus décisionnel des élèves

"Je vous le redirai cent fois et mille fois. L'erreur reste une erreur, qu'elle ait été commise ou par le plus grand homme ou par le plus petit."
"Une fois que l'erreur est dans le sol ainsi q'une pierre, sur elle on continue de bâtir et jamais elle ne vient au jour."
Goethe

"Aussi, quand quelqu'un juge un chromo plus artistique qu'une peinture à l'huile, son jugement comporte une part de vérité beaucoup plus facile à démontrer que le génie de Van Gogh." R. Musil

Jusqu'ici, l'analyse du processus décisionnel nous a montré l'importance du potentiel explicatif de la théorie de Boudon. Ce potentiel réside principalement dans l'efficacité de l'ensemble des concepts qu'elle fournit, dans la rigueur logique qui lie ses concepts et, enfin, dans sa souplesse à intégrer de nouvelles dimensions susceptibles de rendre compte des caractéristiques de populations situées dans des contextes socio-géographiques particuliers.

C'est globalement, d'un côté, cette souplesse de la théorie initiale de Boudon et, de l'autre, les critiques adressées, de part et d'autre, à son caractère réductionniste qui nous ont poussé à lui intégrer de nouvelles dimensions qui nous paraissaient rendre compte d'une partie de la variation dans les choix scolaires des élèves de l'école secondaire de la province de

Boudon. Analytiquement, c'est parce que la théorie de Boudon ne tient compte, essentiellement, que de la position sociale et de la performance scolaire des jeunes que nous lui avons incorporé, sur la base d'une argumentation théorique valable, quatre nouvelles variables: l'appartenance sexuelle des élèves, la représentation qu'ils se font du temps, le rapport qu'ils entretiennent à l'avenir et, enfin, leur classement dans les voies d'apprentissage.

Par ailleurs, nous avons noté, à la fin du chapitre précédent, l'une des conséquences majeures qui ont découlé de cette incorporation de nouvelles dimensions dans la théorie initiale de Boudon. Il s'agit de toutes les hypothèses infirmées ou révélées problématiques selon l'analyse log-linéaire menée dans le chapitre 7 de ce rapport. Comment pourrait-on expliquer ce résultat inattendu ou, en d'autres mots, quelles implications peut-il avoir sur la compréhension de l'action des agents sociaux? A cette question nous consacrerons donc la première section de ce chapitre où il s'agira de relever et de tenter d'expliquer pourquoi les données utilisées nous font bifurquer sur des chemins inaccoutumés et, pourrait-on dire, incertains.

Rappelons qu'un certain nombre d'associations traduisant des hypothèses secondaires posées dans la première partie de cette recherche (voir chapitre 5) ont été vérifiées par l'analyse log-linéaire effectuée dans le chapitre précédent. C'est donc à l'analyse, selon l'approche tabulaire, du sens de ces hypothèses et à leur interprétation selon la logique du cadre conceptuel de notre étude que sera consacrée la deuxième section du présent chapitre.

CHEMINS DE L'INCERTITUDE : question de méthode et de théorie

Disons tout d'abord que l'absence d'un phénomène social, la relation entre position sociale et performance scolaire par exemple, n'a rien d'étonnant en elle-même. Au contraire, c'est la présence dudit phénomène qui, le plus souvent, pose un problème d'ordre socio-politique, économique ou culturel, problème qui suscite le questionnement et la recherche d'explication. L'absence d'un phénomène ne devient problématique que si elle apparaît aux antipodes de la démonstration qui soutient son existence.

Nous avons donné ci-haut l'exemple de l'absence de relation entre l'origine sociale et la réussite scolaire mais il en va de même pour toutes les hypothèses infirmées dans le contexte de cette étude (voir tableau 9.1 infra).

Bien que plusieurs hypothèses explicatives pourraient être avancées quant à l'interprétation de ces résultats, nous nous limitons à une seule que nous posons et discutons immédiatement. Nous pensons donc qu'il est possible, sur le plan statistique, que

> la présence ou l'absence d'un phénomène dépend de la définition que l'on donne au contexte social où il doit être saisi, du nombre de dimensions que l'on extrait de ce contexte et de leur pertinence, des liens que l'on établit théoriquement entre ces dimensions et, enfin, de la méthode selon laquelle s'effectue l'examen empirique des relations présumées entre le phénomène que l'on cherche à observer et les aspects considérés du milieu où doit se faire l'observation.

L'idée que nous voulons mettre en évidence, autrement dit, est que la définition que l'on donne au contexte dans lequel on tente d'observer un

phénomène social déterminé a des conséquences sur les résultats de notre observation comme d'ailleurs, et de façon concomitante, le genre de traitement statistique que l'on applique aux données observées a des implications sur les résultats obtenus. Ainsi, pour ne donner qu'un exemple simple, lorsqu'on examine la relation entre deux ou trois variables en les isolant d'autres facteurs (ou dimensions du contexte) possibles, on néglige les liens qui peuvent avoir ces variables avec celles qui ne sont pas prises en considération. Si les facteurs négligés et les liens qu'ils ont avec les variables étudiées sont importants, les résultats de l'analyse risquent d'être sinon erronés, du moins de comporter des lacunes majeures quant à la connaissance du phénomène que l'on tente d'élucider, bien que de tels résultats puissent paraître tout à fait en accord avec la logique des approches théoriques et méthodologiques qui les sous-tendent.

L'hypothèse explicative énoncée ci-dessus pourra donc être examinée à la lumière des résultats inattendus de notre recherche à condition, toutefois, que l'on admette deux propositions intimement liées. La première renvoie à la définition du contexte théorico-social dont les bases ont déjà été jetées au cours des cinq premiers chapitres. La deuxième concerne l'approche statistique à l'aide de laquelle sont vérifiées les relations établies entre les dimensions retenues du contexte en question.

Nous posons donc, en premier lieu, qu'il n'existe pas, du moins à notre connaissance, d'études qui intègrent en même temps l'ensemble de six facteurs pris en considération comme dimensions définissant le contexte théorico-social dans lequel s'effectue la présente étude sur le processus de la décision scolaire.

C'est essentiellement cette constatation qui nous a amené, au cours de toute la première partie de ce rapport, à montrer combien il est important de tenir compte de la position sociale, de l'appartenance sexuelle, des notes scolaires, du classement dans les voies d'apprentissage, de la représentation du temps et du rapport à l'avenir scolaire pour comprendre et expliquer les décisions scolaires que prennent les jeunes de l'école secondaire.

La deuxième proposition est une conséquence de la première. Elle peut être exprimée de la manière suivante: s'il n'existe pas de travaux qui articulent de façon cohérente l'étude de la décision scolaire dans l'ensemble des éléments mentionnés ci-dessus, il n'existerait pas non plus, par voie de conséquence, sinon dans une perspective empiriste ou exploratoire, de vérification systématique des relations et interactions susceptibles d'être observées entre les sept variables prises en considération .

Si on accepte ces deux propositions, l'hypothèse que nous discutons ici aurait deux implications majeures. Ainsi, étant donné le contexte théorico-social caractérisé par les sept facteurs mis en relation dans cette recherche, on peut supposer analytiquement:

a) que, sur un plan statistique, que deux types de résultats pourraient être obtenus, pour un même phénomène et chez le même échantillon, selon que l'on subdivise l'univers que forment les sept facteurs en sous-univers expérimentaux (PN ou PND par exemple) ou que l'on examine, en un seul mouvement, toutes les relations et interactions qui s'observent entre les sept facteurs en question;

b) Sur un plan théorique, que la validité et la pertinence des résultats obtenus devraient être jugées en fonction de l'approche statistique qui tient le mieux compte de toutes les dimensions retenues du contexte théorico-social de l'étude.

Les hypothèses que nous réexaminons dans les paragraphes qui suivent sont celles qui ont été infirmées par l'analyse log-linéaire et celles qui se sont révélées problématiques, c'est-à-dire significatives selon la statistique du KZ et non significatives selon celle de G2. Il est donc question des quatre hypothèses impliquant chacune deux variables et des neuf hypothèses concernant les triples interactions impliquant la variable dépendante, c'est-à-dire la décision scolaire (D). Précisons qu'une autre triple interaction, celle qui est en rapport la position sociale (P), la réussite scolaire (N) et la décision que prennent les élèves, est ajoutée ici bien qu'elle ne fasse pas l'objet d'une hypothèse dans le cadre de cette recherche. La place qu'occupe cette interaction dans la théorie de Boudon oblige que l'on s'y arrête. Toutes ces hypothèses sont reproduites au tableau 8.1.

Tableau 8,1

Résumé des hypothèses infirmées ou problématiques selon l'approche log-linéaire

Hypothèses principales modifiées**		Hypothèses secondaires	
3	DRP	16	PR*
4	DRS	17	RV*
5	DRN	24	PV**
6	DRV	25	PV*
7	DRA		
8	DAP		
9	DAS		
10	DAN		
11	DAV		
(H)	DPN (hypothèse de R. Boudon)		

* Associations problématiques selon la méthode log-linéaire.
** Associations infirmées par la méthode log-linéaire.

Connaissant donc les conclusions de l'analyse log-linéaire, on peut se poser la question: quels résultats pourrait-on obtenir si chacune des hypothèses, résumées au tableau 8,1, était considérée comme définissant un univers expérimental clos, c'est-à-dire indépendant des effets des facteurs exclus par lesdites hypothèses?

Pour répondre à cette question, nous réexaminerons, à tour de rôle, les quatre hypothèses impliquant, chacune d'elles, deux variables et les dix hypothèses concernant les triples interactions. Nous appliquons donc, et dans les deux cas, l'approche de l'analyse tabulaire classique et nous comparons les résultats obtenus alors à ceux qui se sont dégagés de l'analyse log-linéaire effectuée plus loin (voir chapitre 7, tableaux 7,3 et 7,4).

1. Examen des relations entre deux variables

Avant d'examiner les associations qui nous intéressent, selon la méthode

tabulaire et la méthode log-linéaire, nous allons indiquer dans quel sens et jusqu'à quel point les deux approches peuvent être comparées. Il faut ainsi mentionner que la méthode log-linéaire procède de deux façons complémentaires pour voir si une association comme (PR), par exemple, est significative ou non. Ainsi, elle vérifie: 1) la relation marginale entre (P) et (R) puis, 2) la contribution partielle de cette relation (PR). Dans le premier cas, l'approche log-linéaire, à l'instar de la technique de l'analyse tabulaire, ne tient pas compte des contributions des autres variables (c'est-à-dire les variables A, N, V, S, et O, dans le cas de notre étude). Les deux méthodes procèdent donc de la même manière lorsqu'il s'agit de tester l'association entre deux variables indépendamment des effets que peuvent avoir d'autres variables.

L'approche log-linéaire a cependant l'incontestable avantage, sur la méthode tabulaire, de tenir compte des effets des autres variables pour vérifier la contribution partielle d'une association comme (PR) dans l'exemple ci-dessus. La manière dont se fait cette vérification a déjà été expliquée au chapitre précédent. Quant à la technique de l'analyse tabulaire, elle est inutilisable pour effectuer une telle vérification étant donné le nombre élevé de variables prises en considération dans cette recherche.

Il paraît donc évident que la comparaison entre les deux méthodes ne peut se faire au-delà de la vérification des contributions marginales des associations qui nous intéressent, comme il est prévisible que les deux méthodes donneraient des résultats semblables en ce qui concerne cette étape de la vérification. Le tableau 8,2 présente le produit de cette comparaison.

Tableau 9,2

Etude, par l'approche tabulaire, de certaines associations non significatives ou problématiques selon la méthode log-linéaire

Relations étudiées	Méthode	méthode tabulaire G2	p	méthode log-linéaire (relation marginale) G2	p
16	PR*	14,1	0,00	10,5	0,04
17	RN*	54,6	0,00	30,6	0,00
24	PN**	26,4	0,00	9,0	0,06
26	PV*	44,9	0,00	12,5	0,01

* Associations problématiques selon la méthode log-linéaire.
** Associations infirmées par la méthode log-linéaire.

Ainsi, comme on peut l'observer, la relation entre la position sociale des jeunes et la représentation que se font ceux-ci du temps (PR), entre leur représentation du temps et les notes qu'ils obtiennent (RN) et entre leur position sociale et leur classement dans les voies d'apprentissage (PV) sont significatives selon les deux approches. Quant à la relation entre l'origine socio-économique et les notes scolaires (PN), elle s'avère significative selon la méthode tabulaire et très proche du seuil de signification choisi (P≤ 0,05) selon la méthode log-linéaire. Nous pouvons donc conclure qu'à ce niveau les deux techniques donnent, globalement, des résultats comparables.

Comme nous l'avons signalé plus haut, l'apport des autres variables est ignoré à cette phase de la vérification. Or, la prise en considération des effets des autres variables donne des résultats tout à fait différents comme nous avons eu l'occasion de le constater au cours de l'analyse. Mais seule la méthode log-linéaire est utilisable pour déterminer les contributions

relatives des associations qui nous intéressent ici. Les résultats de cette vérification sont reproduits au tableau 8,3 ci-dessous.

Tableau 8,3

Contributions partielles des associations problématiques et de la relation non significative(PN),selon la méthode log-linéaire

Relations	contribution partielle G2	P
16 PR	4,37	0,56
17 RN	6,90	0,15
24 PN	3,92	0,42
26 PV	0,31	0,99

(P) Position sociale; (R) Représentation du temps;
(N) Notes scolaires; (V) Voies d'apprentissage.

Le tableau 8,3 montre donc que lorsqu'on tient compte des effets de toutes les variables de l'étude, les contributions particulières des associations PR, RN, PN et PV à l'explication de la variation des données observées peuvent être considérées comme négligeables (non significatives).

Il se dégage donc de cette brève discussion que les relations trouvées significatives à l'aide de la technique de l'analyse tabulaire sont essentiellement dues au fait que cette technique ne tient pas compte des effets des autres variables prises en considération par l'approche log-linéaire utilisée dans cette recherche. L'absence de relations significatives ne semble pas, par ailleurs, être causée par le nombre de cellules vides contenues dans le tableau de fréquences à 7 dimensions qui a servi à cette vérification (voir appendice A) ni par l'absence d'un certain nombre de sujets (561 en tout) qui n'ont pas répondu à certaines questions définissant les 7 variables prise en considération (voir chapitre 6, tableaux

5,3 à 6,8) ni, enfin, par la nature "subjective" de la mesure de la réussite scolaire. La preuve de cette dernière affirmation étant de nature à alourdir cette analyse, nous avons préféré la présenter en appendice (voir appendice B).

2. Examen des interactions entre trois variables

Dans le cas des hypothèses impliquant trois variables, nous procédons de manière quelque peu différente. En fait, chacune de ces hypothèses comporte, selon la logique de l'approche tabulaire, une association initiale entre deux variables et des relations conditionnelles lorsque la relation initiale est étudiée selon les catégories d'une troisième variable. Dans le cas de notre étude, il s'agit des deux associations principales impliquant, d'une part, la représentation du temps et la décision scolaire (DR) et, d'autre part, le rapport qu'entretiennent les jeunes à leur avenir scolaire et les décisions qu'ils prennent (DA). Ces deux relations seront examinées en fonction de chacune des autres variables retenues comme le stipulaient les hypothèses principales modifiées 3 à 11 inclusivement (voir tableau 5,1, supra). La relation entre la position sociale et la décision scolaire (DP) est étudiée selon les niveaux de la réussite scolaires (hypothèse H, tableau 5,1) telle que présumée par la théorie de Boudon.

Etant donné par ailleurs que toutes les associations à trois variables ont été infirmées par l'analyse log-linéaire, notre objectif ne consiste donc pas à étudier le sens de ces interactions. Nous voulons tout simplement voir quels résultats donnerait l'application, toujours selon l'esprit de l'hypothèse explicative formulée plus haut, de l'approche tabulaire puisque c'est, le plus souvent, en se servant de cette méthode qu'on a pu observer

l'existence des triples interactions en question.

Tout se passe comme si nous nous demandions: est-ce que la relation entre la représentation du temps et la décision scolaire, pour ne donner que cet exemple, se modifie lorsqu'elle est examinée, à tour de rôle, sous l'éclairage de la position sociale, de l'appartenance sexuelle, de la réussite scolaire, du classement dans les voies d'apprentissage ou du rapport qu'entretiennent les élèves à leur avenir scolaire?

Ainsi, pour vérifier si la relation entre la représentation du temps et la décision scolaire (DR), par exemple, est différente ou non selon les niveaux de la position sociale des jeunes (P), nous procéderons selon les deux façons décrites ci-dessous.

a) Etant donné que nous savons que la relation (DR) est significative, nous vérifierons tout d'abord si elle se maintient ou non pour chacun des niveaux de la position sociale. Nous aurons ainsi trois associations partielles: DRP1, DRP2 et DRP3. Si une (ou plusieurs) relation partielle s'avère nulle, c'est-à-dire non significative, nous dirons, à partir de cette information, que la variable "position sociale" modifie la relation entre la représentation du temps et la décision scolaire. Et nous conclurons donc qu'il existe une interaction entre les trois variables en question (Hirschi et Selvin, 1975). Toutefois, nous n'examinerons ni le sens ni la force de cette interaction puisque, comme nous l'avons déjà constaté, l'analyse log-linéaire a révélé que toutes les interactions à trois variables ne sont pas significatives.

On devinera, cependant, que cette première manière de vérifier

l'existence d'une interaction s'avèrera tout à fait inefficace si toutes les relations partielles demeurent significatives. Dans une telle situation, nous adopterons la deuxième stratégie.

b) Si toutes les relations partielles, DRP1, DRP2, DRP3, dans l'exemple précédent, demeurent significatives, alors nous vérifierons s'il y a ou non interaction entre les trois variables en comparant, cette fois-ci, les valeurs du coefficient "V" de Cramer. Nous comparerons donc la valeur des "V" de la relation générale (DR) à la valeur de ce même coefficient pour chacune des trois relations partielles signalées ci-dessus. Par exemple, si, pour la relation partielle DRP2, la valeur du "V" de Cramer augmente ou baisse de (0,05) comparativement à sa valeur dans la relation générale (DR), nous dirons alors que la position sociale (P) change ou spécifie le rapport entre la représentation du temps et la décision scolaire et nous conclurons, par voie de conséquence, qu'il existe une interaction entre les trois variables. Si, par contre, aucune augmentation ou baisse de (0,05) ne sont observées dans la valeur du "V" des relations conditionnelles comparées, à tour de rôle, à la relation initiale (DR), alors nous dirons qu'il n'existe pas d'interaction entre les trois variables considérées.

Soulignons, enfin, que c'est l'absence de test pour éprouver la différence entre deux "V" de Cramer qui nous a amené à choisir cette règle de comparaison ($V_s \pm 0,05$) arbitraire, quoique raisonnable compte tenu des "V" observés dans cette étude.

Cela étant dit, nous rappelons que dans le cas des interactions entre trois variables, l'analyse log-linéaire nous avait montré que la relation

entre la représentation du temps (R) et la décision scolaire (D) ne dépend pas des niveaux de la position sociale (P) ou de ceux des notes scolaires (N) ou du classement dans les voies (V) ou de la représentation de l'avenir scolaire (A) ni d'ailleurs de l'appartenance sexuelle (S). La même conclusion s'était dégagée quant au lien entre le rapport à l'avenir et les décisions scolaires des jeunes. Ces résultats seront-ils corroborés à l'aide de l'approche tabulaire?

Le tableau 8,4 présente les données de l'étude de la relation DR selon l'approche tabulaire. On peut constater tout de suite que ces résultats sont différents (sauf dans le cas de DR/S) de ceux obtenus par la méthode log-linéaire. Autrement dit, la relation entre la représentation du temps et les décisions scolaires des jeunes semble se modifier sous les conditions qu'introduit la prise en considération de la position sociale (DR/P), de la réussite scolaire (DR/N), du classement dans les voies d'apprentissage (DR/V) et du rapport à l'avenir scolaire (DR/A).

Tableau 8,4

Etude de la relation entre la représentation du temps(R) et la décision scolaire(D) sous l'éclairage de différents facteurs, dans la logique de l'approche tabulaire

Relation étudiée(DR)	G2	P	V de Cramer
1) Relation initiale(DR)	40,0	0,00	0,13
2) Relations conditionnelles			
DR/P (inférieure)	31,9	0,00	0,15
(moyenne)	18	0,00	0,13
(supérieure)	2,3	0,69	(n.s.)
DR/S (garçons)	14,4	0,01	0,11
(filles)	40,6	0,00	0,15
DR/N (fortes)	12,3	0,02	0,09
(moyennes)	5,9	0,21	(n.s.)
(faibles)	7,1	0,13	(n.s.)
DR/V (allégée)	5,4	0,25	(n.s.)
(régulière)	7,5	0,11	(n.s.)
(enrichie)	10,4	0,03	0,09
DR/A (court terme)	1,6	0,80	(n.s.)
(moyen terme)	13,7	0,00	0,00
(long terme)	8,1	0,09	(n.s.)

(P) Position sociale; (S) Sexe; (N) Notes scolaires; (V) Voies d'apprentissage; (A) Représentation de l'avenir scolaire.
(n.s.) Non-significatif au seuil de P≤0,05

Le tableau 8,5 présente les résultats de l'examen de la relation entre le rapport que les élèves entretiennent à leur avenir scolaire et les décisions qu'ils ou elles prennent (DA). On voit également que ces résultats sont différents (sauf dans le cas de DA/S) de ceux obtenus à l'aide de la méthode log-linéaire. Autrement dit, la relation initiale semble être modifiée par l'intervention de chacune des variables considérées, exception faite cependant de la variable "sexe" qui n'affecte pas l'association originale. Le changement peut s'observer en comparant la valeur du "V" de Cramer de la

relation DR avec celles des "V" des associations partielles.

Tableau 8,5

Etude de la relation entre la représentation de l'avenir scolaire(A) et la décision scolaire(D) sous l'éclairage de différents facteurs, dans la logique de l'aproche tabulaire

Relation étudiée(DA)	G2	P	V de Cramer
1- Relation initiale(DA)	349,6	0,00	0,34
2- Relations conditionnelles			
DA/P (inférieure)	113,7	0,00	0,28
(moyenne)	138	0,00	0,35
(supérieure)	42,0	0,00	0,29
DA/S (garçons)	143,0	0,00	0,34
(filles)	204,0	0,00	0,33
DA/N (fortes)	136,3	0,00	0,30
(moyennes)	67,3	0,00	0,26
(faibles)	52,2	0,00	0,35
DA/V (allégée)	28,6	0,00	0,20
(régulière)	75,8	0,00	0,28
(enrichie)	115,7	0,00	0,29

(P) Position sociale; (S) Sexe; (N) Notes scolaires; (V) Voies d'apprentissage.

Ainsi l'intensité de la relation DA baisse de (-0,06) et de (-0,05) chez les jeunes issus, respectivement, de positions sociales inférieure et supérieure (tableau 8,5). L'intensité de la relation initiale baisse également de (-0,08), chez les élèves qui obtiennent des notes scolaires moyennes, de (-0,14), de (-0,06) et de (-0,05) chez les jeunes classés, respectivement, dans la voie allégée, régulière ou enrichie.

De manière générale, alors que l'analyse log-linéaire a montré que

l'effet de la représentation du temps (R) et celui du rapport à l'avenir scolaire (A) s'exercent de façon directe sur la décision scolaire, l'approche tabulaire montre, quant à elle, que l'impact de chacune de ces deux variables sur les choix scolaires des jeunes semble dépendre partiellement des niveaux des autres variables (sauf le sexe) prises en considération.

Cette différence entre les résultats obtenus par les deux approches pourrait s'expliquer par une différence dans la logique de vérification inhérente à chacune d'elles. Cette différence est la suivante: alors que la vérification de l'apport partiel d'une interaction comme ORP se fait, selon la méthode log-linéaire, en tenant compte des autres triples interactions possibles , c'est-à-dire les 34 autres, ainsi que de tous les effets simples (7 en tout) et de toutes les interactions entre deux variables (21 en tout), l'analyse tabulaire, quant à elle, étudie la relation entre "R" et "D" selon les modalités de "P" sans prendre en considération la contribution des autres interactions.

Cela s'applique à toutes les triples interactions incluant celle de Boudon (tableau 8,6) mettant en rapport la position sociale, la réussite scolaire et les décisions que prennent les jeunes.

Tableau 8.5

Etude de la relation entre la position sociale(P) et la décision scolaire(D) sous l'éclairage de la réussite scolaire(N), dans la logique de l'approche tabulaire

Relation étudiée(DP)	G2	p	V de Cramer
1- Relation initiale(DP)	100,7	0,00	0,18
2- Relations conditionnelles			
DP/N (fortes)	51,7	0,00	0,18
(moyennes)	25,4	0,00	0,17
(faibles)	5,7	0,16	(n.s.)

(n.s.) non significatif au seuil de P≤0,05

A travers cette démonstration notre but consistait à chercher une explication à l'apparition de résultats contradictoires avec ce que nous avions soutenu au cours des cinq premiers chapitres. Nous avons donc formulé une hypothèse interprétative et la discussion de celle-ci nous suggère les remarques suivantes:

a) Les interactions étudiées ci-haut par la méthode tabulaire nous semblent être dues à ce qu'on pourrait appeler, toutes proportions gardées cependant, une illusion statistique découlant d'une définition réductionniste de l'univers où sont observées ces interactions (ou phénomènes). Ainsi, l'interaction entre position sociale, réussite scolaire et décision, pour ne donner que cet exemple, n'a été observée que dans l'univers réduit à trois dimensions, et ce seulement lorsqu'on utilise l'approche tabulaire.

b) Réduisant toujours l'univers étudié à celui des trois variables en cause dans l'exemple précédent, l'approche tabulaire apparaît donc

insuffisante dans la mesure où elle ne tient pas compte des effets d'autres associations ou interactions possibles. Dans ce dernier cas, les chercheurs qui utilisent cette technique procèdent généralement à une comparaison de pourcentages absolus, d'une relation conditionnelle à l'autre, pour déterminer s'il y a ou non effet d'interaction (Boudon, 1973).

c) En ce qui a trait à la vérification d'hypothèses complexes, la méthode log-linéaire apparaît plus appropriée que l'approche tabulaire. Cette méthode semble également plus adéquate dans le cas des relations binaires dans la mesure où la vérification de celles-ci s'effectue en fonction de l'apport de l'ensemble des autres variables prises en considération. Cela a, d'ailleurs, pour conséquence l'élimination de toutes les associations de faible intensité tel que nous l'avons observé dans le cadre de cette étude et ailleurs (Brown, 1981; Fienberg, 1977; Davis, 1978).

d) De manière générale, si la méthode log-linéaire semble plus pertinente à l'étude de l'univers complexe des phénomènes sociaux et conforme aux positions théoriques prises au cours de la première partie de cette recherche, il n'en demeure pas moins vrai qu'elle peut être complétée par une analyse tabulaire ou par toute autre approche appropriée. L'analyse tabulaire a pour principal but dans ce cas de mettre en évidence le sens des associations déjà vérifiées. C'est cette utilisation, rappelons-le, que nous avons réservée à cette dernière approche dans le cadre cette recherche.

L'hypothèse interprétative que nous avons posée et discutée, quant à l'apparition des résultats imprévus, nous semble donc plausible bien que d'autres voies d'explication pourraient être explorées. A ce propos, nous nous

sommes demandé si l'émergence de phénomènes allant à l'encontre de nos propositions théoriques ne pourrait pas être due à un artefact technique. Plus précisément, nous avons pensé que la taille de l'échantillon relativement petite par rapport au grand nombre de cellules dans le tableau de fréquences aurait pu fausser le calcul des statistiques utilisées dans la vérification de nos hypothèses. Cependant, les épreuves supplémentaires que nous avons effectuées (voir appendices A et B) ne semblent pas corroborer cette dernière interprétation.

Toutefois, nous sommes loin de croire que la discussion autour des résultats inattendus et de leurs conséquences soit close. Nous pensons qu'il y a là une voie prometteuse de recherche à explorer, voie qui, bien que nous l'ayons partiellement défrichée, dépasse l'objet du présent chapitre. Nous reprendrons ces points dans la conclusion de cette partie et dans la conclusion générale.

Auparavant,il nous reste à élucider le sens des relations que nous avons supposées entre certaines dimensions de la situation où se déroule le processus décisionnel des élèves. L'intérêt se déplace donc du problème central, c'est-à-dire la décision scolaire, à ses contours. Car il nous a semblé que la compréhension de la périphérie des choix scolaires pourrait nous fournir un éclairage indirect et complémentaire sur ces derniers.

PERIPHERIE DU PROCESSUS DECISIONNEL

Rappelons qu'il s'agit ici des associations secondaires déjà confirmées par la méthode log-linéaire (chapitre 7, tableau 7,3). Ces associations traduisent les hypothèses que nous avons formulées à l'égard des liens que

nous avons pu établir entre les dimensions du contexte global à l'intérieur duquel s'effectuent les choix scolaires. Ces derniers résultent, comme on a pu le constater au chapitre précédent, de l'anticipation que les élèves ou leur famille font du coût/avantage/risque attachés aux possibilités offertes par le système scolaire. Par ailleurs, nous avons posé que les coûts/avantages/risques anticipés sont de nature économique, socio-culturelle et socio-affective. De plus, nous avons soutenu que le paramètre "risque" est estimé également à partir du degré d'appropriation de la culture scolaire par les jeunes et de la place que ceux-ci occupent dans la division structuro-contextuelle du savoir.

Autrement dit, nous nous trouvons ici à chercher à élucider les liens entre les dimensions du contexte global qui permettent aux jeunes d'estimer les coûts, avantages et risques de nature différente. Tout se passe comme si nous nous demandions quel est le rapport entre la dimension économique et socio-culturelle (position sociale, appartenance sexuelle) du coût/avantage/risque et leur dimension socio-affective (représentation du temps, représentation de l'avenir scolaire). Et quelle est la relation entre les coûts/avantages/risques économiques, socio-culturels et socio-affectifs et l'anticipation du risque qui se fait à partir du degré d'acquisition de la culture scolaire (notes scolaires) et du classement obtenu dans la division du savoir (voies d'apprentissage).

Donc, répondre à cette question, c'est étudier le sens des associations traduisant les hypothèses qui expriment les liens supposés entre les dimensions de ce que nous appelons la périphérie du processus décisionnel. A ce propos, l'analyse que nous mènerons portera sur les huit associations

secondaires (c'est-à-dire PA,RA,AN,SN,SV,NV,RV et AV) confirmées par la méthode log-linéaire les hypothèses exprimant ces relations seront rappelées au cours de l'analyse qui suivra. Il est à noter également que, pour des raisons évidentes, ne seront pas considérées dans cette analyse les associations infirmées ou révélées problématiques selon l'approche log-linéaire (tableau 8,2) ainsi que celles confirmées mais qui postulaient une absence de lien entre l'appartenance sexuelle et, respectivement, la représentation du temps (SR) et la représentation de l'avenir scolaire (SA). Par ailleurs, seuls les tableaux correspondants aux associations problématiques seront présentés en appendice (voir appendice C, tableaux C5 à C9). Nous l'avons déjà dit, ces relations sont significatives lorsque chacune d'elles est considérée séparément des autres (tableau 8,2), mais les contributions particulières de ces associations deviennent négligeables (non significatives) lorsqu'elles sont envisagées sous l'éclairage de l'apport des autres variables (tableau 8,3). Une interprétation de l'ambivalence de ces résultats a été posée et discutée dans la première section du présent chapitre.

Cela étant précisé, l'analyse se déroulera en deux étapes. A chacune de ces étapes une dimension de la périphérie du processus décisionnel sera examinée dans ses rapports avec les autres dimensions. Ainsi, la première étape sera consacrée à l'étude de l'aspect socio-affectif (indiqué par les représentations) des coûts/avantages/risques anticipés par les élèves ou par leur famille. La deuxième portera sur l'estimation que font les jeunes du risque à partir de leur degré d'acquisition de la culture scolaire (notes scolaires) et de la place qu'ils occupent dans la division structuro-contextuelle du savoir scolaire (voies d'apprentissage). A chacune

de ces deux étapes, un ensemble d'hypothèses sera étudié. (voir le résumé de ces hypothèses au tableau 8,7). L'analyse des pourcentages et l'utilisation du coefficient "V" de Cramer permettront de déterminer, respectivement, le sens et l'intensité des relations suggérées par les hypothèses correspondantes.

Tableau 8,7

Résumé des hypothèses secondaires confirmées par l'analyse log-linéaire

Hypothèses secondaires confirmées			
18	RV	24	S ⇏ A*
19	PA	25	SN
20	AN	27	SV
21	AV	28	NV
22	S ⇏ R*	29	RA

* Le symbole ⇏ désigne l'absence de relation posée par hypothèse.

1. Des représentations sociales

Globalement, la représentation du temps et la représentation de l'avenir scolaire ont été définies comme indicateurs de l'investissement socio-affectif que l'individu effectue ou anticipe lorsqu'il pose un choix. Par ailleurs, nous avons admis, dans la première partie de ce rapport, que les coûts/avantages/risques socio-affectifs étaient liées à d'autres dimensions de l'environnement économique, socio-culturel et scolaire des élèves. Trois des hypothèses que nous avons posées à ce propos ont été vérifiées par l'analyse log-linéaire menée dans le chapitre précédent. Ce sont donc ces hypothèses qui feront l'objet de l'analyse qui suit.

De prime abord, nous avons pensé qu'il devrait exister un certain lien entre les deux indicateurs de l'investissement socio-affectif assumé ou

enticipé par les jeunes. Plus précisément, l'hypothèse 24 (tableau 8,7) avançait l'idée de l'existence d'une influence mutuelle entre la représentation que se font les élèves du temps et la manière dont ils envisagent leur carrière scolaire future. En fait, nous supposons que plus la perspective temporelle des jeunes est orientée vers le futur, plus ceux-ci ont tendance à avoir des projets scolaires à long terme, et vice versa. Nous présumons également que plus les élèves entretiennent des projets scolaires à long terme, plus ils se font une représentation du temps tournée vers le futur, et inversement.

Ainsi, si les données observées vont dans le sens prévu par cette hypothèse, on devrait observer, d'une part, une variation du rapport à l'avenir scolaire selon la perspective temporelle des jeunes (tableau 8,8) et, d'autre part, une certaine fluctuation dans la perspective temporelle des jeunes en fonction du rapport qu'ils entretiennent à leur avenir scolaire (tableau 8,9).

Il faut remarquer d'abord que la relation entre les deux variables est de faible intensité (V=0,19). Quant au sens de cette association, il correspond à celui qui a été exprimé par l'hypothèse ci-dessus. Ainsi, plus les jeunes ont une représentation du temps plutôt tournée vers le futur (tableau 8,8), moins ils ont tendance à avoir des projets scolaires à court terme (11%); moins leur perspective temporelle est orientée vers le futur, plus ils entretiennent des projets scolaires à court terme (32%). Dans le même ordre d'idée, on peut remarquer que seulement 31% des élèves ayant une perspective temporelle peu centrée sur le futur projettent d'effectuer une longue carrière scolaire comparativement à 50% de ceux et celles ayant une représentation du temps

plutôt tournée vers le futur. On peut noter également, bien que les différences soient moins apparentes ici, que les jeunes dont la perspective temporelle est moyennement orientée vers le futur expriment, dans une proportion de 45%, des projets scolaires à moyen terme comparativement aux deux autres groupes: respectivement 37% et 39%. Nous pouvons donc affirmer que les projets scolaires que font les élèves sont liés de façon significative à la représentation que se font ceux-ci du temps.

Tableau 8,8

La représentation de l'avenir scolaire
selon la représentation du temps

		Représentation de l'avenir scolaire (A)			
Rep.temps(R)		court terme	moyen terme	long terme	total
Peu vers futur	%	52	37	31	26 (387)
Moyennement vers futur	%	29	45	35	47 (700)
Plutôt vers futur	%	11	19	30	27 (402)
Total	%	21	41	38	100%
	n	(310)	(615)	(564)	(1489)

G2=64,7; 4 d.l.; P=0,00; V=0,15

D'autre part, on peut observer (tableau 8,9) que 40% de jeunes ayant des projets scolaires à court terme ont une attitude peu tournée vers le futur comparativement à 23% et 21% d'élèves ayant, respectivement, des projets scolaires à moyen et à long termes. On peut noter aussi que 36% des jeunes qui envisagent d'effectuer des études à long terme ont une perspective temporelle

plutôt orientée vers le futur contre 26% de ceux et celles qui ont des projets scolaires à moyen terme et 15% de ceux et celles qui envisagent réaliser une scolarité de courte durée. Il est à remarquer également que les jeunes qui entretiennent des projets scolaires à moyen terme ont, en général plus que les autres, une attitude moyennement tournée vers le futur bien que les différences en pourcentages absolus soient moins prononcées ici, c'est-à-dire 51% contre 43% d'un coté et 45% de l'autre.

Tableau 8.9

La représentation du temps selon
la représentation de l'avenir scolaire

		Représentation du temps (R)			
Ave. scolaire(A)		peu vers futur	moyennement vers futur	plutôt vers futur	total
Court terme	%	40	45	15	21 (310)
Moyen terme	%	25	51	26	41 (615)
Long terme	%	21	43	36	38 (564)
Total	%	26	47	27	100%
	n	(387)	(700)	(402)	(1489)

G=64,7; 4 d.l.; P=0,00; V=0,15

Nous pouvons donc conclure que les deux variables mises en relation, la représentation du temps et le rapport qu'entretiennent les jeunes à l'égard de leur avenir scolaire, s'influencent mutuellement et ce dans le sens prévu par l'hypothèse 29 résumée plus haut.

Les éléments théoriques permettant l'interprétation du rapport observé entre les deux indicateurs de la dimension socio-affective du processus décisionnel ont été avancés antérieurement (voir chapitres 4 et 5). Essentiellement, la représentation du temps a été définie comme une forme générale d'agencement et d'organisation d'objets, d'événements, d'intérêts et de préférences qui relèvent de l'univers privé et social de l'acteur. Et, de façon concomitante, cette forme d'ordonnancement a été considérée comme étant l'expression du rapport de proximité ou d'éloignement que l'individu entretient vis-à-vis du contenu (objets, événements, etc.) de sa perspective temporelle.

Par contre, la représentation de l'avenir scolaire a été désignée comme une forme particulière de disposition et d'arrangement d'objets, d'événements, de préférences et d'intérêts singuliers. Il s'agit évidemment ici de l'emplacement, dans le temps, des objets particuliers que représentent les niveaux scolaires prévus ou souhaités par les élèves.

Il va sans dire, par voie de conséquence, que la forme générale qui structure, dans un tout, l'ensemble des objets de vie de l'acteur a une incidence sur la place qu'occupent ou occuperont d'autres objets, finalités ou buts particuliers que représentent les niveaux scolaires recherchés. Comme il est évident, en contrepartie, que l'aménagement des niveaux scolaires prévus dans l'ensemble des préoccupations présentes et futures de l'élève puissent modifier la forme générale organisatrice de sa perspective temporelle d'ensemble.

En outre, bien que les données analysées ci-haut montrent l'existence

d'un lien significatif entre les deux variables (la représentation du temps et le rapport à l'avenir scolaire) indicateurs des coûts/avantages/risques socio-affectifs, nous ne pensons pas qu'il y ait adéquation entre ces deux variables. Celles-ci désignent, avons-nous soutenu (chapitre 4), deux aspects liés et complémentaires mais relativement distincts de l'investissement socio-affectif envisagé dans une situation de prise de décision.

D'autre part, nous avons avancé l'idée selon laquelle les coûts/avantages/risques socio-affectifs tels qu'indiqués par la représentation de l'avenir scolaire sont estimés en fonction de la distance sociale relative telle qu'elle est induite de la position sociale de la famille. En d'autres termes, nous avons supposé (hypothèse 19, tableau 8,7) l'existence d'un lien significatif entre la position sociale des jeunes et la manière dont ceux-ci voient leur carrière scolaire future. Nous avons présumé, de façon plus précise, que plus l'origine sociale des jeunes est élevée, plus ces derniers ont tendance à vouloir se doter d'une formation scolaire de longue durée (études universitaires), et vice versa.

Le tableau 8,10 montre qu'il existe effectivement une relation entre l'appartenance sociale et le rapport à l'avenir scolaire. Le sens de cette relation est identique à celui exprimé par l'hypothèse ci-dessus.

Tableau 8,10

La représentation de l'avenir scolaire
selon la position sociale

Position soc.(P)		Représentation de l'avenir scolaire (A) court terme	moyen terme	long terme	total
Inférieure	%	27	46	27	47 (704)
Moyenne	%	18	39	43	36 (536)
Supérieure	%	8	34	58	17 (249)
Total	%	21	41	38	100%
	n	(310)	(515)	(564)	(1489)

G2=98,9; 4 d.l.; P=0,00; V=0,18

Ainsi, on peut observer que, par exemple, seulement 8% des jeunes issus de position sociale supérieure entretiennent des projets scolaires à court terme (études secondaires) comparativement à 18% et à 27% des élèves issus, respectivement, des positions sociales moyennes et inférieures. D'un autre coté, on peut remarquer que 58% des élèves d'origine sociale supérieure visent des études avancées contre 43% de ceux qui sont issus de la classe moyenne et 27% des élèves d'origine sociale modeste. On peut donc affirmer que la représentation de l'avenir scolaire est liée à la position sociale de la famille, et ce dans le sens déjà énoncé par l'hypothèse 19, bien que la relation entre ces deux variables soit d'intensité modérée comme l'indique la valeur du "V" de Cramer (V=0,18).

Autrement dit, l'investissement socio-affectif attaché aux projets

scolaires des élèves s'élabore et s'effectue en fonction de la distance sociale relative qui les sépare desdits projets. Nous l'avons déjà noté, la proximité ou l'éloignement d'un projet déterminé implique un rapport affectif plus étroit, plus intense ou plus faible et moins soutenu avec ce projet. Or, on sait que les études universitaires, par exemple, font partie de la quotidienneté d'une large part des adolescent(e)s de la classe supérieure. Par voie de conséquence, on peut dire que ces jeunes ont peu de chances, comparativement à ceux dont les études universitaires ne sont pas chose courante dans leur milieu, de regretter d'avoir adhéré à de tels projets ou de découvrir que ceux-ci constituent une menace pour les valeurs et les façons de voir admises dans leur famille. Tout se passe pour ces élèves, fils et filles de cadres supérieurs, de gérants ou de hauts administrateurs, comme si leur adhésion à des projets scolaires à long terme (études universitaires) exprime leur désir de nouer ou de consolider leurs liens avec le milieu familial et d'éviter la déconsidération et la perte d'estime que peut entraîner un faible niveau d'ambition par rapport aux modèles établis.

Par contre, pour les fils et les filles d'ouvriers, de manoeuvres et de journaliers, entretenir des projets scolaires à long terme c'est prendre le risque de ne pas pouvoir les réaliser, c'est adhérer à des valeurs et à des façons de voir et de se comporter qui ne sont pas admises dans leur milieu. Ici se côtoient le privilège incertain de faire des études universitaires et le risque de la "désintégration" sociale.

En un mot, le coût et le risque socio-affectif attachés à des projets scolaires à long terme, par exemple, semblent d'autant plus élevés et l'avantage d'autant plus faible que la position sociale des jeunes est basse.

le coût et le risque sont d'autant plus faibles et l'avantage d'autant plus grand que la position sociale est élevée. C'est là le sens, nous semble-t-il, à donner à l'hypothèse étudiée ci-haut.

Enfin, nous avons soutenu (hypothèse 20, tableau 8,7) que l'estimation que font les jeunes des coûts/avantages/risques socio-affectifs est concomitante à l'anticipation du degré de risque attaché à leur niveau d'acquisition de la culture scolaire. De façon plus concrète, nous avons supposé l'existence d'une interaction entre la représentation de l'avenir scolaire et les notes scolaires qu'obtiennent les élèves. Nous vérifions tout d'abord le sens du premier volet de cette hypothèse. Quant à l'impact de la représentation de leur avenir scolaire sur la performance des jeunes, il sera étudié un peu plus loin dans ce chapitre.

Le premier volet de l'hypothèse 20 supposait donc que plus les notes scolaires sont élevées, plus les élèves auraient tendance à entretenir des projets scolaires à long terme, plus la réussite est faible plus les chances d'avoir des projets à court ou à moyen termes sont grandes. Le tableau 8,11 présente le rapport à l'avenir scolaire selon le degré de performance des élèves.

Tableau 8.11

La représentation de l'avenir scolaire selon les notes scolaires

Notes(%)		Représentation de l'avenir scolaire (A) court terme	moyen terme	long terme	total
Faibles	%	40	44	16	16 (246)
Moyennes	%	24	44	32	32 (471)
Fortes	%	13	39	48	52 (772)
Total	%	21	41	38	100%
	n	(310)	(615)	(564)	(1489)

$G^2=190,2$; 4 d.l.; $P=0,00$; $V=0,21$

Comme on peut le remarquer, la portée des projets scolaires exprimés par les jeunes varie en fonction des notes scolaires obtenues par ces derniers. Ainsi, les élèves faibles expriment dans une proportion de 40% des projets à court terme contre 24% chez les moyens et 13% chez ceux qui réussissent bien. Ces derniers entrevoient réaliser des études à long terme dans une proportion plus grande (48%) que ceux qui obtiennent une performance moyenne (32%) ou faible (16%). Les différences en fonction de la réussite scolaire sont toutefois moins marquées chez les jeunes qui entretiennent des projets scolaires à moyen terme.

L'investissement socio-affectif inhérent à l'adhésion à des projets scolaires à plus ou moins long terme semble ainsi lié au degré de certitude avec lequel pourraient être envisagés lesdits projets, certitude (ou risque) qui est elle-même intrinsèque au niveau d'appropriation de la culture

scolaire par les élèves. Cela nous paraît l'interprétation qu'il faudrait donner au premier volet de l'hypothèse 20 étudiée ci-haut. La deuxième partie de cette hypothèse sera analysée dans ce qui suit.

2. De la différenciation culturelle et de la division du savoir

Deux points feront essentiellement l'objet de cette partie. Le premier traitera de la relation entre le degré d'appropriation par les jeunes de la culture scolaire et certains des indicateurs de l'environnement économique, socio-culturel et socio-affectif du processus décisionnel. Le deuxième analysera le lien entre lesdits indicateurs et la place occupée par les élèves dans la division structuro-contextuelle du savoir scolaire, place qui sera examinée également en fonction du niveau d'acquisition de la culture scolaire par ces jeunes.

La différenciation culturelle

Le niveau d'appropriation de la culture scolaire, tel qu'indiqué ici par les notes scolaires, a été défini comme élément de différenciation dans l'anticipation du risque (ou de la certitude) attaché à une stratégie décisionnelle donnée. Les questions que nous pourrons poser sont les suivantes: le degré du risque anticipé à partir de la note scolaire obtenue est-il estimé en fonction d'autres dimensions de la périphérie du processus décisionnel? Ou, de façon plus concrète, les résultats scolaires qu'acquièrent les élèves sont-ils associés à leur représentation de l'avenir scolaire et à leur appartenance sexuelle?

Pour répondre à ces questions, le deuxième volet de l'hypothèse 20, discutée partiellement plus haut, soutenait que les jeunes de l'enseignement

secondaire ont d'autant plus de chances d'obtenir de fortes notes scolaires que la manière dont ils entrevoient leur carrière scolaire est centrée sur des projets à long terme. Le tableau 8,12 présente la répartition des notes scolaires selon la représentation de l'avenir scolaire.

Tableau 8,12

Les notes scolaires selon
le rapport à l'avenir scolaire

		Notes scolaires (N)			
Avenir scol.(A)		faibles	moyennes	fortes	total
Court terme	%	32	56	32	21 (310)
Moyen terme	%	17	34	49	41 (615)
Long terme	%	7	27	66	38 (564)
total	%	16	32	52	100%
	n	(246)	(471)	(772)	(1489)

G2=130,2; 4 d.l.; P=0,00; V=0,21

Comme nous l'avons déjà noté (tableau 8,11), la relation entre les deux variables est d'intensité moyenne (V=0,21) et son sens équivaut à celui prévu par l'hypothèse exprimée ci-dessus. Ainsi, comme le montre le tableau 8,12, on peut remarquer que 66% des jeunes ayant des projets scolaires à long terme obtiennent des résultats scolaires forts comparativement à 49% et 32% de ceux et celles qui entretiennent, respectivement, des projets à moyen ou à court termes. Les élèves qui prévoient effectuer une courte scolarité sont un peu plus nombreux à obtenir un rendement scolaire moyen (36%) comparativement à ceux et celles dont la carrière scolaire est tournée vers des études

collégiales (34%) ou universitaires (27%). Ces derniers obtiennent proportionnellement moins de faibles résultats scolaires(7%) que ceux et celles qui nourrissent des projets à moyen terme(17%) ou à court terme(32%).

Les notes scolaires sont donc liées à la représentation de l'avenir scolaire dans le sens du deuxième volet de l'hypothèse 20 ci-dessus. En d'autres termes, le risque, tel que l'élève l'induit de ses résultats scolaires, apparaît d'autant plus grand que les coûts et les risques socio-affectifs sont élevés ou que les avantages socio-affectifs anticipés sont faibles et inversement.

Toujours pour répondre aux questions posées ci-haut, la vingt-cinquième hypothèse (tableau 8,7) présumait l'existence d'une association entre l'appartenance sexuelle et la performance scolaire. Cette hypothèse prévoit, en effet, que les garçons sont plus nombreux que les filles à obtenir un rendement scolaire moyen ou faible alors que les filles obtiennent, dans une proportion plus grande que les garçons, de fortes notes scolaires. Les données de cette recherche vont-elles dans le sens de cette hypothèse?

Le tableau 8,13 présente la relation entre l'appartenance sexuelle et les résultats scolaires obtenus par les jeunes en première année du secondaire. La relation entre les deux variables est d'intensité moyenne (V=0,20) et son sens correspond à celui énoncé par l'hypothèse ci-dessus. Ainsi, on peut observer que 59% des filles obtiennent de fortes notes scolaires contre 41% des garçons. Ces derniers sont deux fois plus nombreux que les filles à obtenir des résultats scolaires faibles(24% contre 12%) et un peu plus dans le cas des résultats moyens(35% contre 29%), bien que, en ce qui concerne cette

catégorie, l'écart entre les deux groupes ne soit pas très prononcé.

Tableau 8,13

Les notes scolaires selon le sexe

Sexe(S)		Notes scolaires (N) faibles	moyennes	fortes	total
Garçons	%	24	35	41	39 (578)
Filles	%	12	29	59	61 (911)
Total	%	16	32	52	100%
	n	(246)	(471)	(772)	(1489)

G2=56,9; 2 d.l.; P=0,00; V=0,20

C'est donc un phénomène historique qui semble maintenant bien établi que les données présentées confirment. Si les filles réussissent en général mieux que les garçons dans l'appropriation de la culture scolaire, c'est qu'elles ont un rapport plus favorable à ce savoir(Grignon, 1971). Le travail scolaire, la lecture et l'écoute d'émissions à caractère culturel constituent des activités qui occupent une place relativement importante à côté de la triple occupation (cuisine, vaisselle, ménage) reconnue jusqu'à tout récemment aux filles. Quant à l'univers social des garçons, il semble plus ouvert, leurs activités paraissent plus variées et les rapports qu'ils entretiennent à l'égard de l'école et de la culture scolaire plus relâchés (Mellouki, 1981).

Un paradoxe apparent est à relever au passage: "l'idéologie sexiste" semble à la fois favoriser l'acquisition du savoir scolaire par les filles(tableau 8,13) et limiter l'horizon de leurs choix scolaires (chapitre

7, tableau 7,9). Cette forme de travestissement où cohabitent l'idée et son contraire n'a cependant rien d'étonnant. Historiquement, la femme éducatrice devait à la fois posséder les valeurs et les façons de voir et de faire dominantes, les inculquer à ses enfants et se contenter de son rôle d'épouse-mère-ménagère. Cela expliquerait, selon Labov, pourquoi "les femmes sont plus sensibles et plus ouvertes à l'influence de la norme de prestige linguistique" (1983, p.69).

Les données que nous présenterons immédiatement corroborent d'une autre manière le phénomène observé ci-haut.

La division structuro-contextuelle du savoir scolaire

Les hypothèses 27,18,21 et 28 (tableau 8,7) présumaient, respectivement, qu'en tant qu'indicateur de la division contextuelle du savoir scolaire, le classement dans les voies d'apprentissage se fait en fonction des autres dimensions de la périphérie de l'espace décisionnel des jeunes. Globalement, il est posé que ce classement est associé à l'appartenance sexuelle, à la représentation du temps, au rapport à l'avenir scolaire et à la performance académique. Autrement dit, les chances que les jeunes soient classés dans la voie dite enrichie plutôt que dans la voie régulière ou allégée sont plus élevées s'ils sont de sexe féminin (hypothèse 27) ou d'autant plus élevées qu'ils ont une représentation du temps plutôt tournée vers le futur (hypothèse 18) ou qu'ils entretiennent des projets scolaires à long terme (hypothèse 21) ou qu'ils obtiennent d'excellentes notes scolaires (hypothèse 28). Dans cette section du rapport, nous vérifierons donc si les données observées vont dans le sens défini par ces hypothèses.

Le tableau 8,14 présente le classement dans les voies d'apprentissage selon les sexes. La relation entre les deux variables est de faible intensité(V=0,11) et le sens de cette association correspond grossièrement à celui exprimé par l'hypothèse 27. En fait, en ce qui concerne le classement dans le rythme enrichi, on observe une différence à peine visible(2%) entre filles et garçons, différence qui avantage ces derniers. Cependant, les filles sont plus nombreuses que les garçons à s'inscrire dans la voie régulière alors que, proportionnellement, ces derniers sont un peu plus nombreux que les filles à s'orienter dans la voie allégée.

Tableau 8,14

Le classement dans les voies d'apprentissage selon le sexe

Sexe(S)		Voies d'apprentissage (V) allégée	régulière	enrichie	total
Garçons	%	25	28	49	59 (578)
Filles	%	16	37	47	61 (711)
Total	%	18	34	48	100%
	n	(272)	(502)	(715)	(1489)

G2=17,4; 2 d.l.; P=0,00; V=0,11

Une question pourrait se poser ici: pourquoi les filles, tout en obtenant de meilleurs résultats scolaires que les garçons(tableau 8,13, supra), se classent-elles davantage que ces derniers dans la voie régulière, pourquoi n'empruntent-elles pas plus souvent qu'eux le rythme enrichi? Une première interprétation consiste à expliquer, du moins en partie, la différence entre filles et garçons notée ci-haut, par la nature de la mesure de la variable

"voies d'apprentissage" utilisées ici. En effet, cette variable a été construite dans le cadre de cette étude à partir du classement dans les cours de mathématiques poursuivis en troisième année de l'enseignement secondaire. Or, il est généralement connu que les garçons performent un peu mieux que les filles dans cette discipline, alors que ces dernières réussissent mieux en français. Donc, si on avait considéré le classement dans les voies d'apprentissage sur la base des cours poursuivis dans cette dernière matière, il est probable qu'on aurait observé une proportion plus grande des filles inscrites dans la voie enrichie comparativement aux garçons. Cette hypothèse semble être corroborée par la vérification additionnelle que nous avons effectuée (appendice C, tableau C6).

D'autre part, nous pensons que la contradiction soulevée plus haut n'a également rien d'étonnant si on se rappelle que les données présentées ci-dessus ont été observées durant les trois premières années de l'école secondaire et que dès leur accès à l'enseignement pré-universitaire, deux ans plus tard, les filles s'orientent plus que les garçons vers le secteur de formation professionnelle (chapitre 7, tableau 7,9). Cela laisse penser que l'ajustement (rationnel) selon les sexes de la cadence d'apprentissage, de la qualité et de la quantité de celui-ci aux décisions et orientations scolaires futures, commence à se préciser dès les premières années de l'enseignement secondaire.

Par ailleurs, les résultats analysés ci-haut concordent assez bien avec un phénomène connu bien que peu étudié à notre avis: un groupe (d'individus ou de pays) défavorisé sur certains plans doit fournir plus d'efforts pour

atteindre les mêmes objectifs qu'un autre groupe avantagé sur ces mêmes plans(Huyghe et Ikeda,1980). Ainsi, si on considère que les femmes (ou les filles) sont socio-professionnellement désavantagées comparativement aux hommes, si elles réussissent mieux à l'école que les hommes et si, comme on le verra ci-bas, le classement dans les voies se fait en grande partie sur la base des notes scolaires obtenues, alors on se rendra compte que les résultats observés (tableau 8,14) n'ont rien de paradoxal: pour obtenir le même classement que les garçons, les filles doivent probablement avoir de meilleure performance scolaire que leurs confrères.

En outre, le tableau 8,15 montre que le classement dans les voies d'apprentissage en troisième année du secondaire est fortement lié (V=0,43) aux notes scolaires obtenues par les jeunes en première année du secondaire. Le sens de la relation entre ces deux variables est identique à celui déjà énoncé par l'hypothèse 28. Il se décrit comme suit: la proportion des élèves classés dans la voie allégée est d'autant plus grande que les résultats obtenus sont faibles (tableau 7,15).

Tableau 8,15

Le classement dans les voies d'apprentissage
selon les notes scolaires

Notes(%)		Voies d'apprentissage (V) allégée	régulière	enrichie	total
Faibles	%	55	33	12	16 (246)
Moyennes	%	23	50	27	32 (471)
Fortes	%	3	24	73	52 (772)
Total	%	18	34	48	100%
	n	(272)	(502)	(715)	(1489)

G2=545,4; 4 d.l.; P=0,00; V=0,43

En effet, plus de la moitié(55%) des jeunes qui obtiennent une faible performance scolaire se trouvent inscrits dans la voie allégée comparativement à 23% de ceux qui réussissent moyennement et à 3% seulement de ceux qui performent bien. Environ les trois quarts de ces derniers (73%) s'inscrivent dans le rythme enrichi d'apprentissage contre 27% et 12% de ceux qui obtiennent des notes moyennes ou faibles respectivement. D'autre part, la moitié des élèves moyens sur le plan de la réussite scolaire poursuivent un enseignement régulier comparativement à 24% des forts et 34% des faibles. Il va donc sans dire que le classement dans les voies d'apprentissage en troisième année de l'école secondaire se fait, en bonne partie, sur la base des notes scolaires obtenues par les élèves deux ans auparavant.

Que les deux indicateurs du risque associé par les jeunes à chacune des possibilités que leur offre le système scolaire soient fortement liés, c'est

ce que montrent sans ambiguité les données présentées ci-haut. Le degré d'appropriation de la culture scolaire se dégage donc comme l'élément le plus déterminant de la position dans la division structuro-contextuelle du savoir scolaire.

Deux sens concomitants et complémentaires pourraient, à notre avis, être donnés à une telle détermination. L'élève (ou sa famille) évalue les efforts qu'il a à déployer, le travail scolaire qu'il pense pouvoir fournir et le rapport effectif qu'il a à l'égard de la culture scolaire (rapport d'appropriation plus ou moins grande) et décide d'emprunter la voie qui lui semble correspondre à son évaluation. Simultanément, on pourrait penser que les agents scolaires, professeurs, conseillers et conseillères, jouent un rôle de catalyseurs ou, dans certains cas, de décideurs effectifs des orientations scolaires (choix d'une voie d'apprentissage) des jeunes. Mais même dans ce dernier cas, il ne s'agit pas d'une imposition ex nihilo d'une position dans les rythmes d'apprentissage. L'élève qui se voit "assigner" une place dans la voie allégée a probablement déjà cessé de s'intéresser à l'apprentissage et au travail scolaire. Certes, il n'est pas question de nier l'effet quelquefois déterminant de la fonction d'orientation que remplissent les agents scolaires. Mais cette fonction est elle-même, pensons-nous, fondée sur l'interprétation que font ceux-ci des intérêts et préférences des jeunes à partir des résultats scolaires qu'obtiennent ces derniers. En outre, les élèves semblent faire usage, comme on le verra ci-bas, d'autres éléments pour déterminer leur place dans la division structuro-contextuelle des apprentissages.

Ainsi, l'hypothèse 18 posait que les jeunes ont d'autant plus de chances de s'inscrire dans la voie enrichie que leur perspective temporelle est

orientée vers le futur. Le tableau 8,16 donne la répartition des sujets dans les trois voies d'apprentissage selon la représentation qu'ils se font du temps.

Tableau 8,16

Le classement dans les voies d'aprentissage selon la représentation du temps

Rep.temps(R)		Voies d'apprentissage (V) allégée	régulière	enrichie	total
Peu vers futur	%	30	36	34	26 (387)
Moyennement vers futur	%	16	34	50	47 (700)
Plutôt vers futur	%	10	32	58	27 (402)
total	%	18	34	48	100%
	n	(272)	(502)	(715)	(1489)

G2=70,5; 4 d.l.; P=0,00; V=0,16

On peut observer que bien que l'intensité de la relation entre les deux variables soit faible, le classement dans les rythmes d'apprentissage varie en fonction du rapport au temps. En d'autres termes, les jeunes qui ont une représentation peu tournée vers l'avenir ont plus de chance d'être classés dans la voie allégée (30%) que ceux qui sont moyennement orientés vers le futur (16%) ou plutôt centrés sur le futur (10%). Ce qui vient d'être écrit est également valable en ce qui concerne le classement dans la voie régulière bien que les écarts en pourcentages absolus ne soient pas très éloquents dans ce cas. Par ailleurs, le classement dans la voie enrichie est d'autant plus probable que les jeunes adhèrent à une représentation du temps plutôt tournée

vers le futur.

Enfin, le classement dans les rythmes d'apprentissage est également lié à la représentation que se font les élèves de leur avenir scolaire (tableau 8,17). La relation entre les deux variables est d'intensité moyenne et le classement dans les voies varie dans le sens prévu par l'hypothèse 21. Ainsi, les jeunes qui entretiennent des projets scolaires à long terme ont de plus fortes chances de se trouver dans la voie enrichie (55%) que ceux qui nourrissent des projets à moyen terme (44%) ou à court terme (25%). Par ailleurs, les élèves qui expriment des projets scolaires à court terme sont plus nombreux à être classés (35%) dans la voie allégée comparativement à ceux qui détiennent des projets à moyen terme (18%) ou à long terme (9%). Le classement dans la voie régulière varie également dans le même sens que celui qui vient d'être décrit, bien que la proportion des jeunes ayant des projets scolaires à moyen terme classés dans cette dernière voie soit très proche de celle des sujets ayant des projets scolaires à court terme. Mais on peut dire que, de manière générale, le classement dans les rythmes d'apprentissage est lié, et ce dans le sens présumé par l'hypothèse 21, à la représentation que se font les élèves de leur avenir scolaire.

Tableau 8,17

Le classement dans les voies d'apprentissage
selon la représentation de l'avenir scolaire

Avenir scol.(A)		Voies d'apprentissage (V) allégée	régulière	enrichie	total
Court terme	%	35	40	25	21 (310)
Moyen terme	%	18	38	44	41 (615)
Long terme	%	9	26	65	38 (564)
Total	%	18	34	48	100%
	n	(272)	(502)	(715)	(1489)

G2=160,0; 4 d.l.; P=0,00; V=0,25

Les données présentées aux tableaux 8,16 et 8,17 révèlent ainsi comment le positionnement dans la hiérarchie des voies se dégage, du moins en partie, comme le résultat du degré d'ouverture de la perspective temporelle et de la portée de projets scolaires des jeunes. Comme nous l'avons déjà noté auparavant, la représentation du temps se pose comme une forme globale où s'organisent et s'agencent, dans un enchaînement plus ou moins ordonné, les perceptions et les pratiques des acteurs. En outre, le rapport à l'avenir scolaire se présente, avons-nous soutenu, comme une configuration particulière dont les projets scolaires, proches ou lointains, constituent l'objet fondamental.

On a ainsi l'impression que la division structuro-contextuelle du savoir fournit à l'élève comme un cadre concret où sa perspective temporelle et son rapport à l'avenir scolaire prennent un sens pratique. Tout se passe en fait

comme si l'engagement dans la voie enrichie, par exemple, s'intègre davantage à une perspective temporelle tournée vers le futur ou à des projets scolaires à long terme plutôt qu'à une orientation temporelle peu dirigée vers le futur ou à des projets scolaires qui requièrent une réalisation presque immédiate (court terme).

Encore là, les données observées (tableaux 8,16 et 8,17) mettent en évidence la pertinence du postulat de la rationalité limitée de l'acteur pour comprendre et décrire les "comportements" qui relèvent du domaine privé de celui-ci. Toutes choses étant égales d'ailleurs, les jeunes de l'école secondaire semblent obtenir leur position dans les voies d'apprentissage en fonction de leur orientation temporelle et du rapport qu'ils entretiennent à leur avenir scolaire, c'est-à-dire selon certains de leurs intérêts et préférences.

Au terme de cette analyse, une question pourrait être posée: quelle configuration globale pourrait-on se forger de la périphérie du processus de décisions scolaires à partir des résultats obtenus? C'est ce que nous tenterons de dégager dans la conclusion de ce chapitre.

Conclusion

Deux points ont fait essentiellement l'objet du présent chapitre: la discussion des résultats imprévus rencontrés au cours de l'analyse, d'une part, et l'étude des hypothèses confirmées par les données empiriques, d'autre part.

En premier lieu, l'examen des hypothèses infirmées ou révélées problématiques par la méthode log-linéaire a montré que ces résultats résistent aux vérifications supplémentaires d'usage que nous avons effectuées et affirment, par ailleurs, la portée exploratoire de l'approche statistique que nous avons adoptée. La méthode log-linéaire, rappelons-le, permet, entre autres, de tenir compte en même temps des sept indicateurs (ou variables) retenus des dimensions du cadre théorico-social de l'acteur, alors que l'approche tabulaire, habituellement utilisée dans l'étude des hypothèses infirmées ou révélées problématiques ici, comporte de sérieuses limites sur ce plan (voir plus haut dans ce chapitre).

Deux inférences pourraient être dégagées à partir des considérations développées dans la première partie de ce chapitre:

a) L'approche log-linéaire apparaît plus appropriée, comparativement à la méthode tabulaire classique, quant à l'exploration de la complexité de l'univers théorico-expérimental de l'action ou, en l'occurence, du processus décisionnel. Elle a ainsi l'avantage majeur d'éviter le réductionnisme théorique et la fragmentation empirique des problèmes posés . Le choix de cette approche est donc tout à fait conforme à la thèse principale que nous avons soutenue au cours de la première partie de cette recherche, à savoir qu'aucune compréhension soutenable de l'action humaine ne peut être élaborée sans la prise en compte du décodage que fait l'agent, en fonction de certains de ses intérêts et du champ des possibles qui s'offrent à lui, des diverses dimensions du contexte social global où il est appelé à agir.

b) Compte tenu des multiples précautions prises, la deuxième inférence donne, en quelque sorte, acte de foi aux conclusions qui se dégagent de l'application de l'approche log-linéaire aux données utilisées. Ainsi, sur un plan méthodologique, les résultats inattendus nous semblent découler principalement du fait que les associations statistiques traduisant les hypothèses qui les énoncent sont d'intensité à tel point négligeable qu'elles sont rejetées une fois insérées dans un univers où coexistent de fortes corrélations statistiques.

Que les résultats aberrants observés ici contredisent plutôt les conclusions de certains travaux en sociologie de l'éducation et que ces mêmes résultats ne mettent pas en cause les fondements et les propositions du cadre théorico-social reconstruit du processus décisionnel, voilà ce que tenteront d'esquisser la conclusion de cette deuxième partie et, en filigrane, la conclusion générale de cette recherche.

En deuxième lieu, l'analyse selon l'approche tabulaire des huit hypothèses secondaires confirmées a permis de vérifier l'intensité et le sens de ces dernières. De façon générale, les degrés de corrélation entre les variables impliquées se situent entre 0,11 et 0,43 selon le coefficient "V" de Cramer. Quant au sens des relations vérifiées, il correspond globalement à celui qui a été prévu par les hypothèses.

Brièvement, il ressort que les jeunes ont d'autant plus de chances d'avoir des projets scolaires à long terme qu'ils ont une représentation du temps plutôt tournée vers le futur (tableau 8,8) ou que la position sociale de leur famille est haute (tableau 8,10) ou que leur performance scolaire est

élevée (tableau 8,11). Quant à la représentation que se font les élèves du temps, elle est d'autant plus profonde (tournée vers le futur) que ces élèves entretiennent des projets scolaires à long terme (tableau 8,9).

Par ailleurs, nous avons observé que les notes scolaires obtenues en première année de l'école secondaire sont plus élevées chez les filles (tableau 8,13) et chez les jeunes, garçons et filles, qui expriment le désir de poursuivre des études de longue durée (tableau 8,12).

En outre, la position occupée dans la division structuro-contextuelle du savoir est apparue liée à la représentation du temps, au rapport entretenu vis-à-vis de l'avenir scolaire et aux résultats scolaires obtenus antérieurement. Par exemple, les jeunes ont d'autant plus de chances de s'inscrire dans la voie dite enrichie qu'ils ont une perspective temporelle plutôt tournée vers le futur (tableau 8,16) ou des projets scolaires à long terme (tableau 8,17) ou des notes élevées (tableau 8,15). D'un autre côté, les garçons semblent être classés à peine un peu plus que les filles dans l'enseignement de type enrichi (tableau 8,14), et ce contrairement à ce que prévoyait l'hypothèse secondaire 27. Cette anomalie a été interprétée comme étant principalement due à la nature de l'information qui a servi à la construction de la variable "voies d'apprentissage" (appendice C tableau C6), à la "rationalité" attachée aux rôles attribués différemment aux deux sexes et à la situation paradoxale de minoritaires dans laquelle sont placées pratiquement les femmes.

Telle est l'image globale des données examinées dans ce chapitre. Quant à l'interprétation des résultats prévus et confirmés, elle montre

essentiellement que les indicateurs considérés de la périphérie du processus décisionnel sont liés entre eux. Cette liaison n'est autre chose, nous semble-t-il, que l'expression des liens que les jeunes ou leur famille établissent, en fonction de leurs intérêts et préférences et de la connaissance qu'ils ont des itinéraires scolaires et des exigences requises, entre les différentes dimensions du contexte théorico-social où ils agissent. Encore là, on se rend compte de l'apport heuristique des postulats de rationalité limitée et d'autonomie relative attribués à l'agent social.

Quelles conséquences ont les résultats attendus et confirmés sur les postulats fondamentaux du cadre théorico-social de l'acteur? C'est l'un des points que nous avons discuté à plusieurs reprises et que nous esquisserons dans la conclusion générale de cette recherche. Mais avant, quelles implications pourraient avoir les résultats imprévus sur l'approche théorique adoptée? C'est l'un des points que nous aborderons dans la conclusion de cette deuxième partie de notre rapport.

Conclusion de la deuxième partie

La méthodologie, l'analyse du processus décisionnel et l'étude des rapports présumés entre les indicateurs des dimensions du cadre théorico-social où se déroule ce processus ont fait respectivement l'objet des trois chapitres qui forment cette deuxième partie de notre recherche.

Au plan méthodologique, il conviendrait de relever deux aspects et de dissiper l'éventuelle ambiguité qui peut les entourer. En premier lieu, l'utilisation de deux méthodes, l'approche log-linéaire et la technique tabulaire, dans l'analyse des résultats pourrait laisser supposer l'existence d'une sorte de brisure dans le cheminement logique de notre démarche. D'autant plus que nous avons à la fois montré les limites de la méthode tabulaire et utilisé cette même méthode dans l'analyse du sens et de l'intensité des relations statistiques observées. Plus particulièrement lorsque nous avons examiné le sens de chacune des associations vérifiées à l'aide de la méthode log-linéaire (chapitre 7 et 8), l'approche tabulaire ne nous a pas permis de tenir compte, dans l'étude et l'interprétation du sens de la relation statistique, de l'apport des autres associations significatives.

Ce qu'on pourrait donc appeler une coupure peut être résumée de la

manière suivante: la méthode log-linéaire subsume une relation statistique donnée dans l'ensemble des paramètres (ou associations) qui forment le modèle log-linéaire alors que l'approche tabulaire isole la relation en question et le sens de cette dernière se trouve, en quelque sorte, dégagé de l'effet des autres variables prises en compte par le modèle log-linéaire.

Cette différence entre les deux approches aurait eu des implications au plan de la validité des résultats si, et seulement si, il s'agissait de la vérification des liens statistiques existant entre les variables. Mais ce n'est pas le cas. Cette vérification a été effectuée seulement à l'aide de la méthode log-linéaire. Quant à l'approche tabulaire, elle a été utilisée uniquement dans l'étude de l'intensité et du sens des associations déjà vérifiées et confirmées par la méthode log-linéaire. Et dans la mesure où le sens des associations a été émis par des hypothèses justifiées, nous ne doutons pas de la validité des résultats de l'analyse tabulaire dans le cadre défini où nous l'avons employée.

Signalons, enfin, qu'il nous aurait été possible d'éviter l'utilisation de l'approche tabulaire en adoptant la technique des probabilités normalisées. Mais les contraintes techniques mentionnées au chapitre 6 nous ont empêché d'avoir recours au seul programme disponible à l'Université Laval qui intègre, à notre connaissance, les probabilités normalisées dans l'étude des modèles log-linéaires. Il s'agit du programme appelé ANOMHI, écrit par François Béland (1979).

Toujours au plan méthodologique, en deuxième lieu, nous voudrions mentionner ce qui peut sembler être une faiblesse dans l'utilisation que nous

avons fait de la méthode log-linéaire ici. En bref, pour qu'elles soient fiables, les valeurs des coefficients statistiques (G2 et X2, dans le cas de notre étude) doivent être calculées à partir d'un tableau de fréquences ne contenant pas trop de cellules vides ou de faibles fréquences. Or, le tableau que nous avons utilisé ici, comprend un nombre assez élevé de cellules vides et de petites fréquences compte tenu de la taille de l'échantillon (1489 sujets en tout) et des dimensions dudit tableau, dimensions qui résultent du croisement des sept variables en même temps (1458 cellules). Par voie de conséquence, il est probable que l'on ait des doutes quant à la validité des valeurs des coefficients utilisés.

Par contre, il n'existe pas de consensus établi entre les statisticiens quant à la fréquence minimale que chaque cellule doit posséder (cette valeur varie de 5 à 100) pour que la valeur d'un coefficient soit considérée comme valide. Certains spécialistes, notamment Brown (1981), considèrent que la taille des fréquences n'a pas d'incidence considérable sur les résultats de l'analyse à la condition que l'on apporte certaines corrections aux données avant d'effectuer les calculs statistiques. De plus, nous pouvons citer au moins une thèse de doctorat qui a eu l'approbation de la communauté scientifique et a fait l'objet de publication. Les résultats de ladite thèse ont été obtenus à partir des mêmes données que celles que nous avons utilisées ici, selon la même méthode et sur la base d'un tableau de fréquences comprenant des cellules vides et des petites fréquences (Morissette, D., 1981, pp. 156, 164, 167).

Quant à nous, nous avons apporté aux fréquences du tableau utilisé la correction majeure adoptée par Brown (1981) et Fienberg (1977), à savoir

l'ajout d'une constante (Deltat=0,5) à chacune d'elles avant le calcul des coefficients statistiques. Cette procédure a d'ailleurs été prévue par les spécialistes qui ont élaboré et expérimenté le programme BMDP (UCLA, 1981). De plus, les vérifications additionnelles que nous avons effectuées (voir appendice A et, indirectement, appendice B) offrent une autre garantie quant à la validité des résultats de l'analyse menée aux chapitres 7 et 8.

Quant aux conclusions de l'analyse proprement dite telle qu'elle a été développée au cours des deux derniers chapitres, elles peuvent être rappelées sous l'angle de la dichotomie: résultats attendus et confirmés/résultats attendus et infirmés par les données utilisées.

Les résultats prévus et confirmés ne soulèvent pas de problème particulier, leur interprétation dans le cadre théorico-social de l'acteur et certaines de leurs implications ayant été dégagées lors de leur présentation. D'autres conséquences d'ordre théorique ou socio-politique de ces résultats pourront être mises en relief dans la conclusion générale de cette recherche.

Par contre, face aux hypothèses principales modifiées et aux hypothèses secondaires infirmées ou révélées problématiques selon les données de notre étude, nous avons avancé (chapitre 8) une interprétation qui les lie à la manière dont nous avons défini le cadre théorico-social et méthodologique et à la façon dont ces deux aspects de l'approche scientifique sont habituellement considérés par les travaux qui ont pu confirmer les hypothèses infirmées ici.

Le fait qu'on a pu observer dans d'autres travaux en sociologie de l'éducation les phénomènes que les données présentées ici ne confirment pas

(voir tableau 8,1) nous a semblé principalement dû à la définition, bien souvent, réductrice du cadre théorico-social de l'action double généralement par une technique statistique qui ne permet pas l'appréhension, en même temps, de l'ensemble des liens existant entre tous les paramètres considérés.

La question qui peut se poser ici est la suivante: quelles conséquences pourraient avoir les données inattendues sur le cadre théorico-social reconstruit du processus décisionnel ou, de manière plus générale, quelles orientations devraient-elles proposer aux recherches sur les phénomènes de la différenciation scolaire et sociale et sur les pratiques politico-sociales de ceux et celles qui oeuvrent dans ce domaine?

Nous essayerons dans ce qui suit d'esquisser le rapport entre les résultats aberrants que nous avons observés et le schéma théorique adopté tandis que dans la conclusion générale nous reviendrons sur les autres implications qui pourraient découler de tels résultats.

Précisons de prime abord que les hypothèses infirmées ne mettent en cause ni les postulats fondamentaux du cadre théorico-social reconstruit du processus décisionnel (chapitre 5, schéma 5,1) ni les fondements logiques et logico-pratiques de ces derniers ni, enfin, les propositions décrivant la structure logico-syntaxique du modèle. L'ambiguïté qui pourrait entourer la proposition 4 (chapitre 5) a davantage trait au type de formulation de cette proposition plutôt qu'au sens que nous lui avons donné dans le commentaire qui l'accompagne. Par ailleurs, nous n'avons pas de raison valable de douter de la pertinence du choix des dimensions du cadre théorico-social et de leurs indicateurs dans la mesure où ces derniers permettent, comme nous l'avons

observé au cours du chapitre 7, de cerner de façon tout à fait satisfaisante le processus décisionnel des jeunes.

Ce qui est en jeu, nous semble-t-il, ce sont les liens présumés entre les indicateurs (variables) des dimensions du modèle théorique. Ces liens (hypothèses) nous ne les avons pas inventés ex nihilo. Ils émanent de la pratique sociale ou de l'observation empirique et prennent un sens dans un ensemble structuré de concepts et de propositions. Il va sans dire que la signification qu'acquièrent les données dans un ensemble théorique déterminé n'est jamais établie une fois pour toutes. Nous l'avons déjà lancé au tout début de cette deuxième partie, la théorie et la pratique s'enrichissent mutuellement et de façon continue. Aussi, les rapports que l'on peut, sur la base de certaines données, imaginer entre un ensemble de faits sont-ils toujours confrontés à de nouvelles observations, redéfinis selon les contextes historiques et socio-politiques et reassaisis dans de nouvelles significations. Et c'est ainsi que les théories intègrent des éléments nouveaux, s'adaptent, progressent ou disparaissent (Merton, 1965, pp. 27-64). Nous l'avons mis en évidence (chapitre 5), c'est dans la dialectique du raisonnement inductif et déductif que s'élabore la connaissance humaine.

Donc, étant donné que nous n'avons pas de raison valable de mettre en cause la validité des résultats imprévus et étant donné que ceux-ci n'entrent pas en contradiction avec le cadre théorico-social reconstruit du processus décisionnel, deux types d'explications pourraient être avancés à titre d'hypothèses que des travaux ultérieurs pourraient explorer.

Premièrement, si les onze hypothèses infirmées et, dans une certaine

mesure, les trois hypothèses révélées problématiques selon les données de notre étude (tableau 8,1) sont réellement fausses, il est probable que leur fausseté provienne, dans ce cas, des résultats des travaux sur lesquels nous avons fondé leur formulation, travaux dont la plupart utilisent des techniques statistiques simples qui ne permettent pas de déceler les phénomènes que nous avons pu observer à l'aide de la méthode log-linéaire. Si tel n'est pas le cas, alors il est possible que ces résultats soient dus à une ou plusieurs caractéristiques particulières aux contextes social et scolaire québécois. Dans un cas comme dans l'autre, la proposition est défendable. Mais elle requiert, d'un côté, l'examen attentif des données, de la méthodologie, des variables et des conclusions de certaines des recherches connues portant sur un problème précis comme celui de la relation entre la position sociale et les résultats scolaires pour n'évoquer que ce phénomène exemplaire. Il est cependant difficile, dans beaucoup de cas, de retracer toutes les informations nécessaires pour effectuer un tel examen. C'est pourquoi, d'autres études utilisant des données originales, une méthodologie semblable à la nôtre et faisant intervenir des variables comme celles qui sont prises en considération ici, pourraient constituer une alternative valable. Il s'agirait dans cette perspective de vérifier si, par exemple, au début de l'école secondaire, il existe un lien entre la position sociale et la réussite scolaire et si ce lien subsiste lorsqu'il est envisagé sous l'éclairage concomitant de l'appartenance sexuelle, de la représentation du temps et du rapport à l'avenir scolaire. Et comme la relation entre l'origine sociale et la réussite scolaire est presque universellement observée, il importe que la vérification proposée ci-haut soit effectuée et répétée dans des contextes sociaux et scolaires différents.

D'un autre côté, les travaux récents en sociologie de l'éducation

évoquent une certaine spécificité des contextes social et scolaire québécois comparativement à certains pays de l'Europe (Massot, 1979, pp. 191-194; Levesque et Sylvain, 1982). Ce qui est mis en évidence principalement par ces travaux, c'est que les facteurs d'ordre culturel paraissent avoir une plus grande importance dans l'explication des "comportements" scolaires des élèves québécois, chose qui semble aller à l'encontre de l'interprétation donnée à des conclusions provenant de source européenne, notamment à celles formulées par Boudon (1973).

La dominance de facteurs d'ordre culturel dans le contexte québécois peut se comprendre sur un plan global. Dans la situation de minoritaires qu'occupent les canadiens-français en Amérique du Nord, il n'est pas du tout dénué de sens que l'accent soit mis sur la solidarité et le maintien de la cohésion du groupe plutôt que sur la compétition individuelle ou sur la maximisation des gains monétaires (Cloutier, 1976).

Mais sur le plan particulier des comportements scolaires, une telle hypothèse n'expliquerait pas, par exemple, pourquoi on observe une relation entre la position sociale de la famille et la réussite scolaire des jeunes en cinquième année du secondaire (Massot, 1979; Levesque et Sylvain, 1982) alors qu'une telle relation ne subsiste pas à l'examen lorsqu'elle est étudiée chez les jeunes de la première année de l'école secondaire tel que nous l'avons constaté dans notre étude et tel que Morissette (1981) l'avait déjà observé.

Mais la relation observée peut aussi bien être due à la méthodologie utilisée et aux dimensions choisies du contexte théorico-social dans lequel ces travaux ont examiné les "comportements" scolaires des jeunes. Et, dans ce

cas-ci, les données québécoises devraient également faire l'objet d'une analyse critique systématique.

Cependant, la critique sociologique ne remplit son rôle que dans la mesure où elle ne remplace pas un mythe par un autre. Aussi, devrait-on penser, tout en examinant l'hypothèse d'une absence d'effet de la classe sociale sur la réussite scolaire, à cerner davantage les autres formes de positionnement social qui contribuent d'une façon ou d'une autre à l'émergence ou au maintien des multiples aspects de la différenciation scolaire (Berthelot, 1982, 1983). Ici, nous avons mis en relief l'apport d'au moins trois types de positionnement social (position sociale, sexe, représentations sociales) et montré que certaines hiérarchies scolaires (les voies, par exemple) jouent un rôle important dans le choix des itinéraires empruntés par les jeunes. Mais beaucoup d'interrogations demeurent soulevées autant sur un plan purement théorique que sur le plan du décryptage des faits empiriques. Par exemple, comment pourrait-on articuler dans un ensemble théorique cohérent, l'appartenance sexuelle comme forme peu connue encore de la division sociale du travail? Quels types de rapports existent-ils entre cette division et la division du travail selon les classes? De quelle manière pourrait-on concevoir le lien entre un système scolaire ayant des mécanismes de sélection relativement indépendants et la division sociale du travail selon les classes et selon le sexe?

Par ailleurs, comme la différenciation des êtres humains sur certains aspects ne se fait pour ainsi dire jamais sans leur homogénéisation sur d'autres aspects, il faudrait, nous semble-t-il important, explorer comment les acteurs sociaux en arrivent, à partir de situations ou de données

objectives différenciées (classes sociales, positions déterminées dans le système scolaire) à adopter, dans certains cas, les mêmes "comportements" (même réussite ou même classement dans les voies, par exemple). Et c'est encore là un domaine où pourraient se poser les questions du rôle que jouent les représentations sociales comme lieu de médiation, c'est-à-dire de différenciation et d'homogénéisation des agents sociaux. C'est là aussi le moment où il faudrait tenter de cerner le rapport entre les différents espaces de médiation et les mécanismes de positionnement scolaire propres au système d'éducation. La dialectique de la théorie et de l'observation devrait être mise à contribution afin de découvrir comment, à travers les multiples facettes de leur réalité, les acteurs sociaux, en l'occurence les élèves, mettent en pratique l'autonomie relative et la rationalité limitée dont ils sont dotés.

Bref, nous prolongerons ces réflexions dans la conclusion générale de cette thèse à partir de la deuxième hypothèse d'explication que nous ne faisons qu'énoncer immédiatement.

Donc, deuxièmement, nous pensons qu'aussi bien les données attendues et confirmées que les résultats imprévus que nous avons rencontrés, nous mènent directement à la bâtoire du questionnement où nous traversons la toile du déterminisme qu'ourdissent, autour de l'acteur, les théories de la reproduction (culturelle ou autres) pour déboucher sur ce qui semble constituer une nouvelle perspective, bien que vague et plus ou moins indéfinie encore, en sociologie de l'éducation. Ici, c'est la totalité de l'agent dans son intentionnalité qui est reconstituée à grands traits à travers la multiplicité des instances sociales et de la polysémie des situations dont il

est appelé à décoder le sens et où il doit poser son action. Cette dernière perspective nous semble prêter l'élan au cadre théorico-social dans lequel nous avons examiné le processus décisionnel des jeunes. Aussi nous comptons l'aborder, bien que grossièrement, dans la conclusion générale du rapport.

Conclusion générale

> "Là où l'observateur pressé a tendance à voir dans des comportements dont le sens lui échappe le produit d'un déterminisme culturel, l'observateur attentif décèle souvent la présence d'intérêts".
>
> Boudon et Bourricaud,1982.

Nous nous retrouvons donc confronté de nouveau au questionnement du départ. Etrange est le mouvement de l'esprit humain. Il ne peut se conclure que dans un commencement qui porte la germination d'épilogues. Pour se protéger de l'erreur ou mieux, pour composer avec l'errance, il emprunte une stratégie flexible, stratégie qui "peut se reformer, se reformuler en fonction de ce qui est acquis; (...) tient compte de l'aléa, de l'incertitude, travaille avec l'incertitude; (...) se modifie en progressant et peut même changer sa batterie et ses dispositifs" (Morin, 1982a, p. 242).

Et c'est à travers la trajectoire parcourue que transcendent les éléments de cette conclusion, conclusion qui s'ouvre d'elle-même comme prologue où la problématique soulevée prendra une figure mieux connue, certes, mais dont la périphérie, surtout la périphérie, est semée d'incertitudes. Donc, conclure prend ici le double sens de: 1) fixer les acquis que permettent de saisir les approches théorique et empirique relativement au processus décisionnel et aux phénomènes qui lui sont liés, d'une part, et faire ressortir les incertitudes

qui entourent le champ exploré, d'autre part. 2) Ouvrir des voies, tracer des avenues et poser des points de repères à d'éventuelles recherches.

SOMMAIRE DES RESULTATS

Sur les deux plans, celui du processus décisionnel et celui de sa périphérie, l'analyse empirique permet de fixer la figure que prend, maintenant, le problème posé au départ. La conjonction des données statistiques et des propositions du cadre théorico-social doit, quant à elle, mettre à nu le sens ou l'absence de sens des phénomènes observés.

Globalement, et en conformité avec les hypothèses posées (chapitre 5), les choix des élèves, au cours de la période considérée, dépendent de l'ensemble des variables prises en compte (chapitre 7). Le modèle log-linéaire, qui constitue actuellement "La technique statistique la plus satisfaisante pour la sociologie" (Cherkaoui, 1979, p. 98), n'a cependant décelé aucune interaction d'ordre supérieur entre les indicateurs des dimensions du contexte théorico-social et le processus décisionnel. Résultat compréhensible, selon l'interprétation donnée dans les chapitres 7 et 8, bien qu'il soit imprévu et porteur de conséquences, comme nous le verrons plus bas.

De plus, l'application de l'approche log-linéaire montre qu'il n'est nul besoin de tenir compte, pour avoir une vision globale et cohérente du processus décisionnel, des phénomènes périphériques auxquels nous avons donné le statut d'hypothèses secondaires (voir chapitre 5). Cependant, l'analyse des contours du processus décisionnel permet de découvrir des résultats insoupçonnés et fait apparaître l'ambiguité, voire même la fragilité, des

hypothèses héritées des théories de la reproduction sociale fondées sur le postulat d'un déterminisme absolu (voir chapitre 8).

Ce sont ces points que nous examinerons brièvement dans cette partie de la conclusion.

1. Le processus décisionnel des jeunes

Comme on s'y attendait, les décisions scolaires des élèves de l'école secondaire sont liées, et ce sans aucune médiation, à la position sociale de la famille, à l'appartenance sexuelle des jeunes, à la représentation qu'ils se font du temps, au rapport qu'ils entretiennent à leur avenir scolaire, aux résultats scolaires qu'ils obtiennent et à la position qu'ils occupent dans la hiérarchie des voies d'apprentissage (chapitre 7). Le cadre théorico-social reconstruit (chapitre 5, schéma 5,1) rend tout à fait compte de ces premières observations.

Au plan microsociologique, l'acteur (l'élève ou sa famille), engagé, au cours de son cursus scolaire, à opter pour l'une des trois possibilités qui lui sont offertes (abandon, secteur d'enseignement professionnel, secteur de formation générale) estime, à partir des indicateurs de son contexte social, les coûts qu'il pense défrayer, les bénéfices qu'il envisage retirer ainsi que les risques qu'il croit pouvoir encourir et prend sa décision en fonction de cette estimation et selon ses intérêts et préférences. Nous retrouvons, imbriqués dans la totalité dialectique du processus décisionnel, tous les éléments de l'approche théorique reconstruite (schéma 5,1).

Ainsi, en faisant usage de ses qualités de rationalité limitée et

d'autonomie relative (postulats) et en confrontant, à travers le processus du raisonnement déductif et inductif, ces mêmes qualités aux données de la situation, l'acteur élabore une stratégie décisionnelle utilitaire, c'est-à-dire un choix dont les bénéfices d'ordre économique, social, culturel et socio-affectif sont supérieurs aux coûts et risques anticipés.

Ces résultats mettent en évidence aussi bien la précarité de l'explication purement économiste ou culturaliste réduisant le champ de l'acteur à sa seule dimension pécuniaire ou culturelle (selon le cas) que la vulnérabilité des approches déterministes occultant toute conscience chez l'individu de ses propres intérêts et reléguant au domaine, soit disant, de l'indéchiffrable sa capacité d'initiative.

Donc, que le champ de l'acteur soit multidimensionnel (Berthelot, 1992), que ce dernier jouisse d'une rationalité à la fois limitée et sélective (Moscovici, 1976) et dispose d'une autonomie interstitielle (Fischer, 1980), c'est la configuration que requièrent les données observées et interprétées à l'intérieur du construit théorique de cette étude.

Par ailleurs, que les actions ou les décisions individuelles relativement autonomes et rationnelles deviennent contraignantes au plan macrosociologique, voilà ce que permet de comprendre le principe logique d'interdépendance régissant la plupart des actions collectives, principe que nous avons largement illustré au chapitre 2. Encore là, les données présentées et analysées (chapitre 7) éclairent d'un jour nouveau une problématique comme celle des inégalités scolaires et sociales. Elles montrent, entre autres, combien il est primordial de tenir compte de l'environnement économique,

socio-culturel, socio-affectif et scolaire pour former une vision globale et nuancée du cheminement scolaire comme processus générateur d'inégalités. Une telle vision a tout avantage, comme nous le verrons dans la deuxième partie de cette conclusion, à considérer le système éducatif comme un espace de jeux où les différents acteurs sociaux (individus, classes sociales, etc.) élaborent des stratégies différentes de scolarisation, à penser l'école comme étant dotée d'une certaine autonomie par rapport au système social, à intégrer la dimension historique et à prendre en compte de nouvelles formes de différenciations extérieures à l'institution scolaire.

2. La périphérie du processus décisionnel

La plupart des liens présumés entre les indicateurs retenus du contexte théorico-social du processus décisionnel ont été confirmés (chapitre 8, tableau 8,7). Une seule hypothèse a été infirmée et quatre autres sont apparues problématiques (tableau 8,1). Toutefois, si les phénomènes prévus et observés acquièrent une signification immédiate dans l'approche théorique adoptée (conclusion du chapitre 8), les résultats inattendus posent, quant à eux, un sérieux problème à la fois méthodologique et théorique, comme nous l'avons soulevé dans la conclusion de la deuxième partie de notre étude, et ouvrent grandes les portes du questionnement. Pourquoi, pour ne reprendre que ce cas exemplaire, la position sociale n'a pas d'effet sur le degré d'appropriation du savoir scolaire?

Sur ce point, le silence des travaux en sociologie de l'éducation est symptomatique. L'emprise du déterminisme et du réductionnisme sous-jacents aux théories dominantes de la reproduction sociale nous semble expliquer la fragilité de l'emphase mise par ces théories sur le rapport entre situation de

classe et situation scolaire. Cela voudrait dire, par voie de conséquences, que la sociologie de la liberté et de la rationalité limitées de l'acteur ne s'est pas encore tout à fait débarrassée des séquelles de la métaphysique. (Morin, 1982b). Il reste encore des barrières à franchir avant de trouver un autre nom à ce qui semble être une aberration.

LES SENS DE L'ABERRATION

Les discours sur les inégalités scolaires et sociales se retrouvent au carrefour du questionnement. Et celui-ci semble se poser lui-même comme alternative et laisser entrevoir, par là même, une issue, bien que vague et imprécise encore, pour sortir d'une espèce d'impasse dans laquelle s'est enfermée une bonne part des travaux en sociologie de l'éducation. Il s'agit des travaux qui s'inscrivent dans ce qu'on convient de plus en plus d'appeler les théories de la reproduction. Bien entendu, le terme "reproduction" doit être pris dans un sens très large, de telle sorte qu'il puisse coiffer l'ensemble des tendances sociologiques qui, d'une façon ou d'une autre, a) soutiennent l'existence d'une dépendance quasi absolue, sur les plans structurel et fonctionnel, du système scolaire par rapport à un système social inégalement divisé, b) affirment l'absence d'une culture globale (ou sociétale), c) défendent l'idée d'une similitude frappante, voire même, dans certains cas, d'une adéquation terme à terme entre la culture (ou l'idéologie) d'une classe dominante et la culture scolaire, et d) conçoivent les individus comme étant dépourvus de conscience et d'autonomie d'action face à un destin scolaire et social qui leur est, en quelque sorte, prescrit.

Bien sûr, la schématisation est très grossière. Et en cela elle ne rend

pas justice aux théories de la reproduction scolaire en fonction de l'origine sociale. Mais elle a l'avantage de nous guider dans la recherche du sens à donner aux résultats aberrants que nous avons observés, un sens, autrement dit, que ces théories sont incapables de fournir (Cherkaoui, 1979; Petitat, 1982a; Berthelot, 1982, 1983; Boudon, 1973, 1977, 1979; Morin, 1982b).

Dans ce qui suit, nous esquisserons, mais à très grands traits, des tendances émergentes en sociologie de l'éducation, tendances qui, tout en empruntant des chemins différents, convergent vers ce qui nous semble constituer l'embryon d'une perspective relativement nouvelle dans le domaine des recherches sur les inégalités scolaires et sociales. Ce faisant, nous tenterons d'indiquer comment ces travaux contribuent à mettre en relief des aspects relégués depuis un certain temps du champ d'investigation dans le domaine de la différenciation scolaire. Nous verrons, enfin, que les conclusions imprévues auxquelles nous sommes arrivé au bout de l'analyse statistique pourraient prendre une signification particulière dans la perspective émergente qui ne semble pas être sans lien avec le cadre théorico-social général adopté dans notre approche.

1. Des théories de la reproduction

Il semble y avoir une zone obscure que la linéarité du raisonnement inhérent à la plupart des théories de la reproduction enjambe dans le passage du social au scolaire et vice versa. Exemple, il y a un bond sans fondement logique que font les tenants de la thèse de "l'héritage culturel" lorsqu'ils expliquent la réussite et la persévérance scolaire des enfants de classes dominantes en "s'appuyant sur l'identité entre culture scolaire, culture

savante et culture de classes dominantes", thèse qui puise son argumentation dans l'évidence "de la participation hégémonique de ces classes à la production et à la consomation de cette culture" (Berthelot, 1983, p.247). En prenant la figure de postulat et en faisant fi des données conjoncturelles ou historiques, la thèse de l'équivalence entre culture scolaire et culture de classes dominantes passe sous silence l'existence d'une logique propre (Boudon, 1979), et relativement autonome (Cherkaoui, 1979), à l'appareil et au savoir et savoir-faire scolaires. Sur ce plan, la théorie du "capital culturel" relègue au domaine du contestable au moins trois évidences de plus en plus corroborées par des faits nouveaux et variés. La théorie du capital culturel

> a) occulte "la portée universelle de toute culture qui, en tant que matrice globale où se réalisent les pratiques socialisantes, assure à tout individu l'acquisition de son humanité, de son appartenance, par-delà son identité ethnique et culturelle, à cette dernière".
>
> b) ignore l'existence de "mécanismes positionnels par lesquels au sein d'une même culture ou par-delà les différences de modèles culturels, les pratiques socialisantes se spécifient tant dans leur forme que dans leur contenu et leur effet scolaire".
>
> c) gomme le "caractère propre d'une culture scolaire dans une société industrielle, comme n'étant pas seulement une projection de la culture savante d'inspiration humaniste, mais comme constituant un corps défini de savoirs et de savoirs-faire, organisés en systèmes, enseignés selon la double logique de leur structuration interne et des stades de développement des structures cognitives de l'enfant..." (Berthelot, 1983, p.248)

En fait, c'est grâce à cette triple occultation que la théorie de "l'héritage culturel", qui a largement dominé les recherches sur la réussite scolaire, pour reprendre ce cas, érige le principe de "la reconnaissance

culturelle" pour tenter d'expliquer la différenciation dans les degrés d'appropriation du savoir scolaire selon les classes sociales. Au fond de ce principe, il y a une adaptation douteuse de la théorie platonicienne de la réminiscence (Platon, 1965), adaptation dans laquelle on substitue les représentations et la vision du monde de la classe bourgeoise aux "vertus absolues" du métaphysicien grec. Mais on le sait bien, la recherche de "vertus absolues" ou de "connaissances premières" n'avait de vertu que dans la mesure où elle montrait, à travers et par-delà le savoir recherché, que ce sont la démarche de l'apprenti sachant et l'organisation logique de ses inductions et de ses inférences qui se posaient comme étant le but ultime de l'enseignement du maître (Socrate).

La théorie de la reconnaissance culturelle emprunte le principe et oublie l'histoire du principe. Chez Platon comme chez d'autres anciens, la confrontation du "vrai" et du "faux" visait à montrer que l'approche de l'apprenti sachant est un construit qui ne s'élabore que dans sa dialectique avec un système d'idées, d'opinions et de préjugés, à l'aide d'un enseignement organisé et relativement indépendant cherchant sans cesse à mettre en relief, qu'il y a, au-delà des différences, des fondements communs aux règles de conduite et aux pratiques de socialisation. Reléguer ces éléments, c'est ériger les seules différences dans les origines sociales comme l'unique principe de la différenciation de l'apprentissage scolaire, c'est nier que l'homogénéisation (au plan de la réussite scolaire, par exemple) peut se faire selon des pratiques différentes de socialisation, c'est, enfin, non seulement retirer au système d'enseignement toute autonomie par rapport au système social, mais également rejeter l'existence des multiples formes de différenciation scolaire. C'est, en d'autres mots, réduire le cadre

théorico-social à sa seule dimension culturelle ou économique (selon le cas) et penser l'acteur comme simple pion exposé aux mystérieuses et étrangères forces de l'échiquier d'une société abstraite où seuls les héros de l'abstraction s'en sortent indemnes.

2. Des perspectives émergentes

Trois propositions pourraient être avancées: l'école ne fait pas que reproduire l'ordre social établi et les idéologies dominantes, elle est "une instance productive au plein sens du mot" (Petitat, 1982b, p.464); les institutions traditionnelles (église, famille, école, etc.) ne semblent plus avoir de prédominance dans le processus de socialisation inhérent au "nouvel ordre culturel"; et enfin, en dedans des orientations nouvelles qui semblent prendre place en sociologie de l'éducation, l'école est considérée comme un "espace de jeux" où les acteurs individuels incorporent, en les modifiant selon leurs intérêts et préférences, les stratégies de scolarisation (réussite, choix de filières, niveau de diplômation, etc.) privilégiées par leurs milieux sociaux et profitent, à leur avantage, du champ d'indétermination que suppose tout espace de jeux.

C'est par une brève articulation de ces trois propositions que nous tenterons de dégager l'un des sens qu'on pourrait donner aux résultats imprévus rencontrés au cours de l'analyse (chapitre 8).

Il faut de prime abord souligner que la comparaison internationale des produits des systèmes d'éducation (Boudon, 1973; Cherkaoui, 1979), que l'étude historique de l'évolution scolaire en Occident (Petitat, 1982a, 1982b; Cherkaoui, 1982) et que l'analyse critique des théories dominantes en

sociologie de l'éducation (Berthelot, 1982,1983) semblent soutenir les propositions avancées plus haut et suggèrent, entre autres, que l'école fonctionne selon une logique relativement indépendante de celle de l'ordre social établi, que le système scolaire est une instance de production et qu'enfin la plupart des théories dominantes en sociologie de l'éducation ne rendent pas compte de la logique propre aux institutions scolaires et de la fonction de production que remplissent ces dernières.

Ainsi, commentant les travaux de Schelsky (1961), Boudon écrit (1973, p.209) qu'on

> "est passé (...) d'un système où l'école avait pour principale fonction de confirmer le status social déterminé par la naissance, à un système où elle acquiert progressivement une situation de monopole dans le mécanisme de distribution du status social".

Une telle constatation entraîne au moins trois conséquences. Elle impliquerait: 1) que l'école ne ventile pas les individus uniquement en fonction de leurs origines sociales mais selon des critères et par des mécanismes qui lui sont propres, 2) que par le biais de ses propres critères et mécanismes, l'école produit une certaine homogénéisation dans les niveaux de la réussite scolaire des individus indifféremment de leur appartenance sociale et qu'elle draine ces derniers, par voie de conséquence, vers des réseaux scolaires et vers des diplômes différenciés, 3) que l'emprise sur le destin scolaire de l'individu qu'on attribue à l'école ne se fait pas à l'insu de ce dernier et que, par conséquent, si l'on tenait compte d'autres éléments du contexte théorico-social de l'acteur, cela relativiserait à la fois le poids excessif qu'on accorde à l'origine sociale et l'impact grandissant qu'on concède à l'école dans la détermination des niveaux de l'apprentissage scolaire et de la diplômation.

a) Que l'école ait un impact homogénéisant au plan de la réussite scolaire et qu'elle fonctionne en cela selon une logique qui lui est propre, voilà ce que montrent certains travaux en sociologie. Une comparaison entre les systèmes d'éducation des pays industrialisés révèle, en effet, qu'à l'exception des États-Unis les variables scolaires ont un poids sur la réussite scolaire supérieur à celui de la position sociale de la famille, d'une part, et qu'il n'y a pas, d'autre part, d'interaction entre la position sociale et les variables scolaires (Cherkaoui, 1979, pp. 98-99). La même étude observe que plus les critères de sélection sont

> "explicites et immédiatement compréhensibles, plus les prévisions sont précises, moins grands sont les risques, plus justifié l'investissement, plus grande la réussite des élèves issus de milieux défavorisés" (p.99).

Cela n'est pas le cas aux États-Unis où les mécanismes de sélection sont peu visibles et les stratégies de dissuasion très subtiles (Clark, 1960) et où l'origine sociale joue encore un rôle important dans la réussite scolaire.

> "Tout se passe donc comme si la connaissance claire que ces utilisateurs du système éducatif ont des règles leur permettait de saisir immédiatement certains enjeux, de lier rationnellement les fins et les moyens, de formuler une stratégie univoque et de s'engager résolument dans la compétition scolaire (...) Et le calcul à long terme devient possible pour les élèves issus de milieux défavorisés et pour leur famille" (Cherkaoui, 1979, pp. 89-90).

En d'autres mots, "l'école crée des identités scolaires de nature différente qui ne correspondent pas aux identités socioculturelles héritées" (Cherkaoui, 1979,p.206; Baillon,1982).

b) Que l'école ne soit pas toujours l'apanage d'une classe ou d'une fraction de classe dominante, c'est ce que conclut une étude de l'évolution

historique des systèmes scolaires en Occident (Petitat, 1982b, pp. 461-471).

Pour ne donner que quelques exemples, voici ce qu'on dit de l'école:

> -Elle produit l'alphabétisation des milieux ouvriers, instrument décisif dans la construction d'une conscience de classe qui transcende le particularisme des métiers et des régions" (Petitat, 1982, p.464).
>
> -Elle réduit "progressivement la mosaïque culturelle et linguistique" (Idem, p. 464).
>
> -Elle diffuse de nouveaux principes de gestion des individus (Idem, p. 464).
>
> -Elle propage les représentations et les visions du monde dans les périodes révolutionnaires.
>
> -Elle produit, au niveau de l'individu, de la mobilité ou de l'immobilité sociales (Idem, p. 465).
>
> - Elle contribue aux changements sociaux (Idem, p. 465).

c) De façon corollaire, il y a également lieu de se demander si ce qui semble être un "nouvel ordre culturel" (Mattelard et Mattelard, 1979) ne contribue pas, d'une autre manière, à façonner le procès de socialisation des individus par-delà leur affiliation sociale. En effet, il semblerait qu'à "l'heure des média électroniques, nous sommes en présence d'une culture moderne (...) qui s'impose comme annihilation de toutes les cultures qui ont animé les différentes sociétés humaines" (Dobois et Germa, 1978, p. 109). Bien qu'il soit difficile encore de cerner la nature et les effets d'une telle culture, celle-ci apparaît à première vue comme étant à l'opposé de la culture traditionnelle des humanités transmises en grande partie par les systèmes éducatifs. Ainsi, à une vision parcellaire du monde, le nouvel ordre culturel oppose une représentation globale, voire même planétaire, où les frontières géopolitiques traditionnelles s'écrouleraient sous la portée du nouveau média de communication. A l'approche spéculative et à l'écriture, la nouvelle

culture substitue le mode du tactile, du visuel et du fascinant. A la place de la discipline exigée par le maître s'instaure l'autocontrôle devant l'écran. La relation pédagogique traditionnelle tombe en miettes: au lieu du rapport entre maître/individu unique et élève/individu unique s'instaure la relation entre un médium électronique commun et anonyme et des individus aux comportements uniformes.

Ainsi, l'une des conséquences qui semble se dégager de la plupart de ces travaux réside sans doute dans le caractère homogénéisant du nouvel ordre culturel: homogénéisation des représentations, des valeurs et des conduites par-delà les différences des milieux socioculturels traditionnels (Mattelard et Mattelard, 1979; Dobois et Germa, 1978; Guillaume, 1978; Habermas, 1978a, 1978b). Il n'est donc pas absurde de penser que ce type d'homogénéisation pourrait avoir un effet sur les comportements scolaires des jeunes, sur leur apprentissage et sur leurs rapports aux matières enseignées et aux enseignant(e)s qui les dispensent. Quel est la nature de cet effet? Comment s'intègre-t-il dans l'institution scolaire? Est-il différent selon le degré d'accès aux media électroniques, selon le type d'émissions écoutées ou autrement dit, selon le milieu social? L'usage des médias d'information et des bibliothèques n'aurait-il pas contribué à la transformation, à la fois, de la culture scolaire et de la culture de masse, transformation qui aurait eu pour conséquences la réduction de la distance qui sépare les deux modes de connaissance et de pratique? Ces questions et bien d'autres ouvrent de nombreux horizons aux recherches en sciences sociales et en sociologie de l'éducation .

Une chose est certaine, l'homogénéisation sur des plans ne signifie

nullement l'absence de différences sur d'autres plans. Ainsi, il ne faudra pas, pour reprendre cet exemple, voir dans l'absence de lien statistique entre la position sociale de la famille et la réussite scolaire des élèves un indice d'indépendance de l'appropriation de la culture scolaire par rapport aux conditions économiques, sinon on passera sous silence et le processus de médiation à travers lequel celles-ci façonnent celles-là et le jeu de la multidétermination qui mettent en cause toute réduction de l'action à sa seule dimension économique (Chombart de Lauwe, 1984).

A ce sujet, il faut se rappeler que la position sociale constitue un élément différenciateur de la représentation de l'avenir scolaire qui, à son tour, agit sur l'intensité de l'intérêt accordé au savoir scolaire, détermine le temps consacré au travail scolaire et marque, par là-même, la réussite des jeunes. Les résultats de cette recherche l'ont bien montré, la dimension socio-affective se présente comme un élément de médiation et constitue, avec l'appartenance sexuelle, une forme importante de détermination du rapport aux savoir et savoir faire scolaires (voir tableaux 8,12 et 8,13).

Le sens du processus médiateur et des deux formes de détermination a été, pour l'essentiel, présenté au cours du chapitre 8. Mais ce que nous ne voulons pas perdre de vue, c'est qu'il y a une multiplicité de données à prendre en compte pour avoir une vision cohérente de l'action des agents sociaux. Ces données sont d'ordre endogènes (les voies d'apprentissage, par exemple, dans le cas de cette recherche) et exogènes à l'école (Cherkaoui, 1982) comme l'appartenance sexuelle, la représentation du temps, le rapport à l'avenir scolaire, pour n'évoquer que les variables prises en considération. Il est possible que ces facteurs qui réfèrent à autant de mécanismes de

positionnement (Berthelot, 1983) rendent caducs, de par leur présence dans le cadre théorico-social de l'acteur, des effets de surface qu'on a pu observer là où de tels facteurs ont été négligés. Et nous pensons, en notant cela, à tous les phénomènes que nous avons rencontrés.

Une telle thèse est plausible d'après les données que nous avons utilisées. Si elle s'avère vraie dans d'autres recherches et selon les orientations proposées dans la conclusion de la deuxième partie et celles esquissées ci-dessus, alors notre étude aura, tant soit peu, contribué à faire avancer la connaissance qu'on a de l'action humaine et du processus générateur d'inégalités sociales et scolaires. De façon générale, les résultats obtenus suggèrent que l'on explore davantage la multidimensionnalité de l'espace décisionnel des acteurs, que l'on tente de cerner le caractère sélectif et polysémique de leur rationalité limitée et d'approfondir la connaissance du champ de leur autonomie relative. Des questions fondamentales restent posées: selon quelles modalités épistémologiques, dans quels contextes méthodologiques et théoriques pourrait-on dépasser le cloisonnement existant entre le déterminisme prôné par les théories de la reproduction et la sociologie de l'autonomie relative de l'agent social? N'y-a-t-il pas lieu de considérer la liberté et le déterminisme comme deux propriétés socioculturelles inséparables des acteurs (Sartre, 1943; Morin,1982b)? N'est-il pas possible, dans ce dernier cas, de penser qu'il existe une fausse querelle entre les déterministes et les tenants de l'autonomie de l'acteur dans la mesure où l'apprentissage de la liberté est conscience des limites dans lesquelles s'exerce cette liberté, dans la mesure où on apprend à la fois à choisir et à ne choisir que dans la gamme des possibles?

Par-delà cette mise en évidence des horizons qui demeurent ouverts à la recherche, notre étude aura contribué, sur un plan plus particulier, à dégager les acquis suivants:

a) Que la décision scolaire constitue un processus dont la genèse est enracinée dans la perspective temporelle de l'individu et dans le rapport qu'il entretient à son avenir scolaire, ancrés dans les conditions économiques et socioculturelles de sa famille et façonnée par son degré d'appropriation du savoir scolaire et par la place qu'il occupe dans la division structuro-contextuelle du savoir.

b) Qu'il n'est plus possible, par voie de conséquence, de ramener l'analyse du processus décisionnel des jeunes à quelques déterminants privilégiés comme la position sociale et la réussite scolaire. Ces constatations ont des implications sur la compréhension du phénomène de l'inégalité sociale et scolaire ainsi que sur les pratiques visant son atténuation.

c) Que l'inégalité est un phénomène global. Certes, ceci est admis depuis un certain temps. Mais nous savons, à partir des résultats de cette recherche, que pour comprendre et tenter d'amoindrir les effets de ce phénomène il faut non seulement modifier les conditions économiques et socioculturelles, mais il semble nécessaire, et ce de façon concomitante, de repenser la division actuelle des savoirs scolaires et d'approfondir la réflexion sur les pratiques éducatives qui accompagnent généralement cette division. Corollairement, toute action sur le phénomène des inégalités devra prendre en compte la dimension socio-affective telle que définie par les représentations sociales. Ainsi, il paraît opportun de sensibiliser les familles à l'importance de développer chez leurs enfants, à travers la quotidienneté des relations, une perspective temporelle tournée vers le futur. Des punitions ou des récompenses immédiates peuvent engendrer une orientation temporelle peu ouverte sur le futur; des sanctions positives ou négatives différées peuvent créer ou soutenir la propension à placer les objets de satisfaction ou de frustration dans une perspective centrée sur le futur; etc.

Il en va de même en ce qui concerne le rapport à l'avenir scolaire. Parler à l'enfant de l'école, des matières et des niveaux scolaires ainsi que des

> exigences requises et des domaines et statuts sur lesquels débouche la formation scolaire, peut créer une certaine proximité entre lui et les possibilités offertes par le système d'éducation et l'amener à nourrir ou à développer des projets scolaires à long terme.

L'idée fondamentale est qu'aucune approche globale du processus générateur d'inégalités n'est justifiée de faire abstraction de l'acteur social comme totalité dont l'intentionnalité et l'autonomie relative ne peuvent être saisies de façon cohérente que par la pénétration des diverses dimensions du contexte théorico-social dans lequel elles se manifestent et se posent comme entité indivisible. Ultimement, par ailleurs, aucune approche de la totalité ne peut expliquer le scolaire que par, et uniquement par, le social et vice versa.

NOTES

Chapitre 1

(1) L'importance du phénomène d'abandon prématuré est telle que la C.E.C.M. a ouvert, depuis septembre 1981, une école "spéciale" pour les anciens décrocheurs qui retournent aux études (Bastien, 1981). Il existe maintenant une école de ce genre à Québec et deux écoles à Sherbrooke.

(2) Les chapitres 2,3,4 et 5 définissent le cadre théorique adopté dans cette étude.

(3) Les liens entre liberté et connaissance se comprennent de façon plus concrète si l'on se rapporte aux idéologies des sociétés esclavagistes où on interdisait aux esclaves l'accès au savoir de peur de les voir revendiquer leur libération.

(4) Le mythe de la caverne chez Platon illustre bien cette position.

(5) Qui posa que la liberté représentait "le commencement et la fin".

(6) Cette tendance a connu un certain succès surtout dans le domaine de la philosophie (Camus, Sartre). Mais aussi chez les tenants de "l'individualisme atomistique" comme paradigme d'explication. Voir Piaget (1965); Chazel (1980); Perrenoud (1976).

Chapitre 2

(1) L'utilisation du terme "comportement" n'est pas du tout appropriée dans l'approche de Boudon, nous l'employons entre guillemets pour désigner ce que l'auteur entend par action comme elle sera définie plus bas. La seule utilité du terme "comportement", partout dans ce texte, est d'éviter l'emploi répétitif du mot action. Que cet avertissement soit gardé à l'esprit.

(2) Rationnel et rationalité ne seront utilisés ici à la place, respectivement, d'intentionnel et intentionnalité que pour éviter, une fois de plus, l'emploi répétitif de ces derniers termes.

(3) La critique est adressée aux paradigmes déterministes dont Boudon ne manque jamais l'occasion de montrer la stérilité et la tautologie du raisonnement.(voir Boudon, 1977, pp. 235-244; 1979, pp.245-249)

(4) En fait la position de Boudon quant à la distinction entre ces deux sphères de l'activité de l'agent social est assez ambigue. Il était prêt à la laisser tomber dans Effets pervers et ordre social puisque, selon lui, de toute façon l'acteur dispose toujours, et quel que soit le contexte, d'une marge d'autonomie. Dans La logique du social, Boudon reprend cette distinction et la développe davantage. Est-il possible que ce soit parce que son dernier livre était, peut-être, écrit avant Effets pervers et ordre social, comme le soupçonne Pierre Favre (1980)?

(5) Philibert Perrenoud formule une proposition qui va dans le même sens. "L'audace du projet, écrit-il, l'ambition de celui qui le forme, se mesure à la distance sociale -ascendante- à parcourir" (1970, p.27)

(6) Ici la rareté des moyens financiers, l'obligation de penser et de planifier à court terme, s'accompagnent d'une certaine représentation du temps: accorder une grande importance au présent au détriment du futur lointain, vivre au jour le jour, etc (Keller et Zavalloni, 1962; Bourdieu, 1979a; Kaes, 1968). Nous verrons ultérieurement quelles conséquences peut entraîner ce type de représentations sur la décision scolaire (voir chapitre 4).

(7) Nous montrerons plus loin (chapitre 4) que l'introduction des représentations sociales, en tant que distance ou rapport, dans le modèle de Boudon, nous permettra de supputer plus adéquatement les coûts socio-affectifs attachés aux décisions scolaires.

(8) C'est nous qui soulignons.

(9) Il est entendu que d'autres éléments entrent en ligne de compte dans la détermination de l'espace décisionnel de l'acteur, nous y reviendrons plus loin.

(10) Voir par exemple la masse de données présentées sur le sujet lors de la conférence de l'O.C.D.E. en 1975 (O.C.D.E., 1975).

(11) stagnation relative des structures et inflation des diplômes.

(12) A moins de les qualifier tous de machiavélistes ou de croire à l'éternel complot, in stricto sensu, d'une minorité diabolique contre la majorité innocente.

(13) Pour avoir plus de détails sur la recherche A.S.O.P.E., voir, par exemple, P.Roberge (1979b) et R.Bédard (1980)

(14) Pour ce tableau il existe au moins trois façons de parler de l'effet simple de chacune des variables considérées (i.e. l'origine sociale, l'appartenance ethnique et le niveau scolaire atteint) sur l'intensité du sentiment d'avoir été forcé d'arrêter ses études: 1) De façon générale, on observe, pour ce qui est des jeunes francophones, que le sentiment d'avoir été forcé de quitter l'école est d'autant plus fort que l'origine sociale est basse. Ce jugement est avancé par 30% contre 22% des jeunes francophones issus, respectivement de position sociale inférieure et supérieure, et ce avec ou sans diplôme d'études secondaires. 2) A appartenance sociale égale et pour le même niveau scolaire, le sentiment d'avoir été obligé d'arrêter ses études est plus fort chez les francophones. 3)A une exception près, pour la même appartenance sociale et ethnique, l'intensité du sentiment d'avoir été forcé d'abandonner l'école croît à mesure que les niveaux scolaires atteints sont élevés. Et ainsi de suite.

(15) C'est nous qui soulignons.

(16) Si l'on considère que c'était là l'un des buts avoués de la création de la polyvalence des programmes et des cheminements scolaires à termes variables

(voir par exemple le Rapport Parent , 1963, tome II, pp. 50-57)

(17) Cette négligence est volontairement avouée chez Roberge selon qui la poursuite d'intérêts différents n'explique pas les scolarisations différentes (p.26). Ce qui est d'ailleurs contredit par les données que l'auteur utilisera plus loin pour d'autres fins (voir pp.28-29 et 77-79)

(18) Voir aussi l'excellent compte rendu du travail de Stouffer dans R.Merton (1965, Chapitre VII, notamment pp. 204-210).

(19) La phrase évoquée constitue une partie du titre de l'étude de Pierre Roberge (1979a) dont nous avons tiré l'exemple que nous discutons.

(20) Ce tableau peut se lire de la même façon que le tableau précédent . Voir note 14 ci-dessus.

Chapitre 3

(1) Il peut s'agir d'une "trifurcation" comme nous l'avons précisé dans la définition du processus de décision scolaire tel qu'il est entendu dans notre étude. Cette définition est cohérente avec le modèle de Boudon (1973, p. 105)

(2) C'est ainsi qu'il désigne la sociologie de Boudon telle qu'elle apparaît dans son ouvrage Effets pervers et ordre social. Mais, P.Favre déborde du cadre de cet ouvrage pour discuter de l'ensemble de l'aporoche de Boudon.

(3) Cette opération se fait de la manière suivante: si les 10 participent, ils ont 50% de réduction, ce qui représente $2000 de gain brut, moins $1000 de dépenses. Le profit individuel se calcule de la même façon. Ainsi, si l'individu X participait en même temps que les 9 autres, il aura un bénéfice net de $100 (voir tableau 3,1).

(4) Le tableau 3,1 se lira comme suit: 1) Si X participe à l'action collective en même temps que les neuf autres, il aura à assumer un coût (fixe) de $100 qui, déduit du gain brut ($200), lui laissera un gain net de $100. Si X entame tout seul une action en vue de réduire les taxes imposées par la municipalité, il devra en assumer individuellement le coût ($100). En comparant ce coût au gain brut obtenu ($20), l'individu X devra assumer un déficit de 80 dollars. De façon générale, l'individu X ou tout autre, est gagnant si au moins six individus participent à l'action collective. Il est perdant si quatre autres (lui inclus) ou moins participent à cette action. 2) On remarquera que si X ne participe pas , il est toujours gagnant, et ce, quelque soit le nombre de participants à l'action collective.

(5) Voir par exemple, Merton, R. (1965, chapitre 4); Goffman, E. (1973, chapitre 1); Bourdieu, P. (1979, pp. 561-564); Durkheim (1974);etc.

(6) C'est nous qui soulignons.

(7) C'est nous qui soulignons.

(8) Voir à ce sujet: John Stuart Mill (1869); Meissner (1975); De Beauvoir (1975); Morgan (1877); Engels (1975); Lloyd (1975); Hartmann(1978); Descarries-Bélanger (1979); Zylberberg et Moquard (1981); Kergoat (1982);

Aubert (1982); Bradbury (1985) ainsi que la documentation citée par Illich (1985, pp. 129-250) et la bibliographie préparée par Denise Lemieux et Lucie Mercier(1979).

(9) Voir, par exemple, Meissner (1975); Bertaux (1977); Armstrong et Armstrong (1978); Barker (1976); Poloma et Garland (1971).

(10) Sur la différenciation des carrières scolaires selon les sexes, voir, par exemple, Descaries-Bélanger (1980); Bisseret (1974); Stockard et al. (1980); Sutherland (1981); Fahmy-Eid et Dumont (1983).

Chapitre 4

(1) C'est nous qui soulignons

(2) Tout en ne pouvant faire une distinction nette entre les éléments constitutifs du système cognitif, Chombart de Lauwe note que la représentation est une notion beaucoup plus abstraite et générale que la simple perception. Car elle "se situe à un niveau d'abstraction, de généralisation, de connaissance beaucoup plus élevé que la perception" (1963, p. 26).

(3) Ce point sera développé dans la partie concernant les dimensions de la représentation.

(4) Souligné dans le texte original.

(5) Voir aussi Dumont (1974) surtout p. 20 et p. 43.

(6) Nous verrons dans la section suivante (genèse et déterminants des représentations) que la position du problème de cette manière s'inscrit, en quelque sorte, dans une problématique dépassée.

(7) Des auteurs aussi divergents que Feyerabend (1979), Kuhn (1972), Morin (1977), Habermas (1978a, 1978b), Debray 1979), Goffman (1973), Berger et Luckmann (1967), Fischer (1980), Maffesoli (1979), etc., confirment, d'une manière ou d'une autre et de façon explicite ou implicite, ce constat.

(8) Lénine était très conscient de cette force justificatrice de l'action que comportent les représentations sociales. Serge Moscovici écrit à ce propos: "Pour faire participer les ouvriers au mouvement révolutionnaire, il était nécessaire de concevoir une propagande à l'aide de laquelle on essaierait de leur donner une représentation de la société, non seulement dans ses lignes générales, mais dans ce qu'elle a de quotidien, d'immédiat" (1961, p. 507).

(9) La conduite d'un sujet ou d'un groupe, le choix d'un objet parmi d'autres crée parfois un certain écart (dissonance) entre l'image que l'on se fait de soi et le comportement que l'on vient de poser. La représentation s'élabore pour résoudre (justifier à soi-même et aux autres) cet écart ou cette tension. Voir à ce sujet Lazarsfeld (1970, p. 201), Festinger et Aronson (1970, surtout pp. 194-206).

(10) Il s'agit parfois d'une légitimation imaginaire, cette fonction des représentations sociales ressemble étrangement à celle que remplit le rêve selon Freud. Ainsi l'individu plongé dans un sommeil profond et pris d'une

envie d'uriner réalise cette envie de façon déguisée dans le rêve et l'équilibre s'établit entre le besoin de rester couché et celui de se réveiller pour uriner. Freud (1975), Henri Mendras (1975, p. 232) et Jean William Lapierre (1971, p. 20-21).

(11) On est devant le sens caché de ce qu'Althusser appelle la fonction "pratico-sociale" de l'idéologie. André Tosel écrit à ce sujet: "Une idéologie ne remplit sa fonction pratico-sociale (en définitive, servir les intérêts d'une classe) que par le moyen de son apparence ou manifestation comme savoir évident: elle implique un leurre où la fonction pratique s'accomplit sous les espèces d'une satisfaction théorique par laquelle elle s'assure et garantit le bien fondé de sa nécessité" (1971, p. 222).

(12) René Kaes, dans son étude consacrée aux représentations ouvrières de la culture, formule ces trois projets de la manière suivante; "échapper au déterminisme d'appauvrissement et de rejet de la condition ouvrière., agir pour accroître une participation collective à une culture capable d'exprimer des valeurs ouvrières, réussir une promotion sociale, caractérisée par l'acceptation et la connaissance de soi par autrui" (1968, p. 328).

Chapitre 5

(1) Si "A" et "B" sont considérés comme milieux sociaux relativement constants, si "O" est un objectif poursuivi par des individus appartenant à ces mêmes milieux et si, enfin, la distance entre "A" et "O" est différente de la distance entre "B" et "O", alors le postulat est que les distances A/O et B/O sont soit stables, soit proportionnellement variables, ce qui revient au même. Il est donc soutenable de poser que le postulat de la stabilité relative, à l'intérieur de chacun des milieux économiques et socio-culturels, de l'estimation que font en moyenne les individus en question des paramètres (coût, avantage, risque) anticipés relativement à l'atteinte d'un objectif donné est implicite au postulat même de la variabilité d'une telle estimation selon les différents milieux économiques et socio-culturels. Voir, par exemple, Keller et Zavalloni (1962); Massot (1979);. Par ailleurs, sans le postulat de la stabilité relative, celui de la variation de l'anticipation des paramètres susnommés est logiquement indémontrable.

(2) Comme il sera expliqué dans le chapitre méthodologique, tous les indicateurs des dimensions du cadre théorico-social seront construits à partir des informations recueillies auprès des jeunes alors qu'ils effectuent leur première année de l'enseignement secondaire (1972). Exception faite, toutefois, de la variable "voie d'apprentissage" qui sera construite à partir du classement de ces mêmes élèves dans les cours de mathématiques en troisième année du secondaire, c'est-à- dire deux ans plus tard (1974).

Chapitre 6

(1) Pour de plus amples informations sur la recherche ASOPE, voir, par exemple, P.W.Bélanger et G. Rocher (1981); Bédard, R. (1981); Béland, P. (1981); Roberge, P. (1981).

(2) Il s'agit de l'étude qui a été menée par Porter. Voir Porter et Blishen, 1973.

(3) Il s'agit du questionnaire ASOPE numéro 100, voir Bélanger, Rocher et al. (1981), pp. 180-217.

(4) Les numéros des questions réfèrent au questionnaire no. 100 d'ASOPE, voir Bélanger et Rocher, op. cit., pp.192,193 et 194.

(5) Les scores d'échelles sont obtenus ici en utilisant la technique additive habituelle.

(6) Nous avons essayé, en effet, plusieurs possibilités de regroupement des scores obtenus par les individus à l'échelle de la représentation du temps. Nous avons mis en relation chacun des regroupements essayés avec les choix scolaires effectués par les jeunes et c'est celui que nous adoptons qui discrimine le mieux les décisions scolaires prises par les jeunes.

(7) La correspondance entre les questions d'ASOPE selon le moment de l'enquête est la suivante: les items Q26b, Q29h et Q29j mesurés en première année secondaire correspondant, respectivement, aux items Q60I, Q60F et Q60h administrés aux mêmes sujets en 3ième année secondaire; la question 26b correspond à Q63h, la seule question posée en 5ième année secondaire.

(8) Les numéros des questions réfèrent au questionnaire 100 d'ASOPE déjà cité.

Bibliographie

A.F.C.E.T., Petits groupes et grands systèmes, actes du congrès organisé par l'A.F.C.E.T. à Versailles, France, du 20 au 23 nov. 1979, Editions Hommes et Techniques, 1979.

ALTHUSSER, Louis, "Idéologie et appareils idéologiques d'Etat", dans Positions, Paris, Editions sociales, 1971.

AMIOT, Michel, Les idéologies dans le monde actuel, Paris, Desclée De Brouwer, 1971.

ARMSTRONG, H. et P. ARMSTRONG,"The segregated participation of women in Canadian labour, 1941-1971", Revue canadienne de sociologie et d'anthropologie, vol. 12, no. 4, nov. 1975, pp. 370-385.

ARMSTRONG, H. et P. ARMSTRONG, The double ghetto: canadian woman and their work, Toronto, McClelland and Stewart, 1978.

ARZOLA, Sergio, Situation de classe et idéologie éducationnelle chez les étudiants du secondaire V au Québec, Université Laval, département d'administration et politiques scolaires, thèse de doctorat, 1980 (non publiée).

ASSOGBA, Yao, Rationalité et organisation: la théorie de la rationalité de l'acteur dans l'analyse des aspirations scolaires au cours secondaire, Ste-Foy, Université Laval, département d'administration et politiques scolaires, thèse de doctorat, 1983(non publiée).

AUBERT, Nicole, Le pouvoir usurpé?, Paris, Laffont, 1982.

BACHELARD, G., L'intuition de l'instant, Paris, Stock, 1932.

BAILLON, Robert, Les consommateurs d'école, Paris, Stock, Laurence Pernoud, 1982.

BAREL, Yves, La reproduction sociale, Paris, Anthropos, 1973.

BARKER, Diana L. et Sh. ALLEN, Dependance and exploitation in work and mariage, London, Longman, 1976.

BASTIEN, Armand, "Après les cours spéciaux, une école pour décrocheurs", Le Devoir, 20 février, 1981, p. 33-34.

BEAUDELOT, C. et R. ESTABLET, L'école capitaliste en France, Paris, Maspero, 1971.

BEDARD, Robert, Possibilités d'études de l'impact de facteurs scolaires à l'aide des données d'A.S.O.P.E., Québec,M.E.Q., document photocopié, 1980.

BEDARD, Robert, "Pertinence et utilité sociales de la recherche A.S.O.P.E., dans Bélanger, Rocher et al, op. cit., 1981, pp. 81-161.

BEGIN, G. et J. PURUSHOTTAM, Psychologie sociale, Ste-Foy, Presses de l'Université Laval, 1979.

BELAND, François, L'indépendance régionale: la réduction des catégories dans les tableaux de contingence, Ste-Foy, Université Laval, cahiers A.S.O.P.E., vol. IX, 1978.

BELAND, François, L'analyse nominale hiérarchique de fréquences (ANOHI): une méthode maintenant disponible en langage APL, Ste-Foy, Université Laval, Cahiers A.S.O.P.E., vol. VIII, 1979.

BELAND, François, "La rationalité des étudiants des secteurs scolaires français et anglais: un réexamen", dans Les jeunes et la réforme scolaire, Ste-Foy, Université Laval, Cahiers A.S.O.P.E., vol. XIII, 1981, pp. 99-109.

BELAND, Paul, " L'échantillon", dans Bélanger, P.W., G.Rocher et al., op. cit., 1981, pp. 165-175.

BELANGER, Maurice, L'expérience américaine dans l'éducation des enfants de milieux défavorisés: les leçons que l'on peut tirer pour le Québec, Montréal, Université du Québec, à Montréal, centre de recherche en didactique, 1974 (non publié).

BELANGER, P.W. et P. BELAND, "Le relevé des notes du MEQ indique bien le temps qu'il fera", Le Devoir, 1er septembre 1982, pp.13-14.

BELANGER, P.W., G. ROCHER et al., Le projet A.S.O.P.E.: son orientation, sa méthodologie, sa portée sociale et ses réalisations, Ste-Foy, Université Laval, cahiers A.S.O.P.E., vol. VII, 1981.

BELANGER, P.W. et P. ROBERGE, "L'avant et l'après des réformes: l'évolution de la perception du destin scolaire au Canada central, 1965-1972", dans Les jeunes et la réforme scolaire, op. cit., 1981, pp. 281-316.

BENETON, Philippe, "Discours sur la genèse des inégalités dans les sociétés occidentales contemporaines", Revue française de science politique, février 1975, pp. 106-122.

BERGER, PETER et Thomas LUCKMANN, The Social construction of reality, New York, Anchor Books -Doubleday et Co., 1967.

BERNIER, Léon, Génération, maturation et conjoncture: une étude des changements d'attitudes dans le Québec des années 1970, Ste-Foy, Université Laval, Cahiers A.S.O.P.E., vol. X, 1980.

BERNSTEIN, Basil, Langage et classes sociales, Paris, Minuit, 1975.

BERTAUX, Daniel, Destins personnels et structure de classe, Paris, P.U.F., 1977.

BERTHELOT, Jean-Michel, "Réflexions sur la théorie de la scolarisation", Revue française de sociologie, No. 4, octobre-décembre 1982, pp. 585-604.

BERTHELOT, Jean-Michel, Le piège scolaire, Paris, P.U.F., 1983.

BISHOP, Y.M.M. et al., Discrete multivariate analysis: Theory and practice, Boston, M.I.T., 1974.

BISSERET, Noelle, Les inégaux ou la sélection universitaire, Paris, P.U.F., 1974.

BISSERET, Noelle, Education, class language and ideology, London/Boston, Routledge and K. Paul, 1979.

BLISHEN, B. et H.A. McROBERTS, "A revised socio-economic index for occupations in Canada", Revue canadienne de sociologie et d'anthropologie, vol. XIII, no. 1, 1976, pp. 71-79.

BOUDON, Raymond, "Essai sur la mobilité en Utopie", Quantity and quality, Vol. IV, No. 2, pp. 231-241.

BOUDON, Raymond, L'inégalité des chances: la mobilité sociale dans les sociétés industrielles, Paris, Armand Colin, 1973.

BOUDON, Raymond, "Mieux comprendre la relation éducation/égalité des chances en France: remarques à propos de Jean-C. ude Eicher et Alain Mingat", dans O.C.D.E., L'éducation, les inégalités et les chances dans la vie, vol. I, Paris, O.C.D.E., 1975, pp. 293-305.

BOUDON, Raymond, Effets pervers et ordre social, Paris, P.U.F., 1977.

BOUDON, Raymond, La logique du social, Paris, Hachette, 1979.

BOUDON, Raymond et François BOURRICAUD, Dictionnaire critique de la sociologie, Paris, P.U.F., 1982.

BOUDREAULT, Gilles, L'accessibilité en éducation: les abandons scolaires dans les écoles des commissions scolaires, 1972-1973 à 1976-1977, Québec, Ministère de l'éducation, direction des politiques et plans, 1979.

BOURDIEU, Pierre, "Conditions de classe et position de classe", Archives européennes de sociologie, No. 7, 1966, pp. 201-225.

BOURDIEU, Pierre, "Champ du pouvoir, champ intellectuel et habitus de classe", Scolies, No. 1, 1971.

BOURDIEU, Pierre, "Avenir de classe et causalité du probable", Revue française de sociologie, vol. XV, no. 1, janvier-mars, 1974, pp. 3-42.

BOURDIEU, Pierre, La distinction, critique sociale du jugement, Paris, Minuit, 1979a.

BOURDIEU, Pierre, "Les trois états du capital culturel", Actes de la recherche en sciences sociales, Paris, No. 30, 1979b, pp. 3-6.

BOURDIEU, Pierre, "Le paradoxe du sociologue", Sociologie et sociétés, vol. XI, no. 1, avril 1979c, pp. 85-94.

BOURDIEU, Pierre et J.C. PASSERON, Les héritiers: les étudiants et la culture, Paris, Minuit, 1964.

BOURDIEU, Pierre et J.C. PASSERON, La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement, Paris, Minuit, 1970.

BOURRICAUD, François, L'individualisme institutionnel: essai sur la sociologie de Talcott Parsons, Paris, P.U.F., 1977.

BRADBURY, Bettina, "L'économie familiale et le travail dans une ville en voie d'industrialisation: Montréal dans les années 1870", dans Fahmy-Eid, N. et M. Dumont, Maîtresse de maison, maîtresse d'école, Montréal, Boréal Express, 1983, pp. 287-318.

BRETON, Raymond, Le rôle de l'école et de la société dans le choix d'une carrière chez les jeunes canadiens, Ottawa, Ministère de la main-d'oeuvre et de l'immigration, Information Canada, 1972.

BROWN, Merton B., "Two-way and multiway frequency tables: measures of association and the log-linear model", dans U.C.L.A., 1981, op. cit., pp. 143-206.

C.E.C.M., L'abandon scolaire au secondaire, Montréal, C.E.C.M., 1975.

CARTIGI, Roger, Encyclopédie Larousse universelle: philosophie, Paris, Larousse, 1972.

CASTORIADIS, Cornelius, L'institution imaginaire de la société, Paris, Seuil, 3e édition, 1975.

CHAZEL, François, "De quelques dimensions de l'explication en sociologie", dans Richelle, M. et X. Seron, op. cit., 1980, pp. 131-145.

CHERKAOUI, Mohammed, Les paradoxes de la réussite scolaire, Paris, P.U.F., 1979.

CHERKAOUI, Mohammed, Les changements du système éducatif en France, Paris, P.U.F., 1982.

CHOMBART DE LAUWE, M.J. et al., La femme dans la société: son image dans les différents milieux sociaux, Paris, C.N.R.S., 1963.

CHOMBART DE LAUWE, P.H., Pour une sociologie des aspirations, Paris, Denoel, 1971.

CHOMBART DE LAUWE, P.H., La culture et le pouvoir, Paris, Stock, 1975.

CHOMBART DE LAUWE, P.H., "Crise économique et cultures novatrices",

Le monde diplomatique, mars 1984, p. 8.

CLARK, Burton, " La stratégie de discussion dans l'enseignement supérieur américain", dans Alain Gras, Sociologie de l'éducation, Paris, Larousse, 1974, pp. 299-321.

CLOUTIER, Edouard, "Les conceptions américaines, canadienne-anglaises et canadienne-françaises de l'idée de l'égalité", dans Revue canadienne de science politique, vol. IX, no. 4, déc. 1976, pp.581-604.

COLEMAN, James-S. et al., Equality of education opportunity, Washington, Government printing office, 1966.

COMTE, Auguste, Cours de philosophie positive, Paris, Hermann, 1975.

COURNOYER, Monique, " Les apparences à dépasser", Le Devoir, 20 février, 1981, p. 27,34.

CRESPO, Manuel et Justo MICHELENA, Les relations entre structure académique et inadaptation scolaire, Montréal, C.E.C.M., 1977.

CRESPO, Manuel et Monique COURNOYER, Ecole polyvalente et inadaption: une étude des effets de l'organisation scolaire au début du secondaire, Montréal, C.E.C.M. 1978.

DAGENAIS, Angèle, "50% des chômeurs ont entre 15 et 24 ans", Le Devoir, 20 février, 1981, p. 22.

DANDURAND, Pierre et al., "Développement de l'enseignement supérieur, classes sociales et luttes nationales au Québec", Sociologie et sociétés, vol. XII, no. 1, avril 1980, pp. 101-131.

DARBEL, Alain, " Autre point de vue", Revue française de sociologie, vol. XVI, no. 1, Janvier-Mars 1975, pp. 103-112.

DAVIS, J.A., "Notes on the validity of academic performance index", dans Great aspirations, Chicago, Aldine Publishing Co., 1964, 256-268.

DAY, J.P., "Individual liberty", dans A. Philips Griffiths (éditeur), Of liberty, New York, The royal institute of philosophy, 1983, pp.17-29.

DE BEAUVOIR, Simone, Les femmes s'entêtent, Paris, Gallimard, 1975.

DEBLE, Isabelle, La scolarité des filles, Paris, U.N.E.S.C.O., 1980.

DEBRAY, R., Le pouvoir intellectuel en France, Paris, Editions Ramsay, 1979.

DESCARRIES-BELANGER, Francine, L'école rose...et les cols roses: la reproduction de la division sociale des sexes, Laval, Albert St-Martin et C.E.Q., 1980.

DES RIVIERES, Paule, "35% des étudiants quittent le secondaire sans diplôme", Le Devoir, 20 février, 1981, p. 21.

DUBOIS, J.M. et P. GEMMA, La discussion télévisée: l'implosion mass-medium, Paris, Université de Paris X, thèse de doctorat de 3e cycle, 1978.

DOISE, Wellem, "Relation et représentations inter-groupes", dans Moscovici (1973), op. cit., pp. 194-213.

DUMONT, Fernand, Les idéologies, Paris, P.U.F., 1974.

DURKHEIM, Emile, "Représentations individuelles et représentations collectives", dans Sociologie et philosophie, Paris, P.U.F., 1974, pp. 13-50.

ELDER, Glen-H. jr., "Life opportunity and personality: some consequences of stratified secondary education in Great Britain", Sociology of Education, vol. 38, no. 3, Spring 1965, pp. 173-202.

ELIADE, Mercia, Aspects du mythe, Paris, Gallimard, col. Idées, 1975.

ENCYCLOPEDIA (THE) OF EDUCATION, vol. VIII, 1971

ENGELS, Friedrich, L'origine de la famille, de la propriété privée et de l'état, Paris, Editions sociales, 1975.

FAHMY-EID, N. et M. DUMONT, Maîtresse de maison, maîtresse d'école, Montréal, Boréal Express, 1983.

FAVRE, Pierre, "Nécessaire mais non suffisante: la sociologie des "effets pervers" de Raymond Boudon", Revue française de science politique, décembre 1980, pp. 1229-1271.

FESTINGER, Léon et E. ARONSON, "Eveil et réduction de la dissonance dans des contextes", dans Lévy, A., Psychologie sociale, Paris, Dunod, 1970, pp. 193-211.

FEYERABEND, Paul, Contre la méthode, esquisse d'une théorie anarchiste de la connaissance, Paris, Seuil, 1979.

FIENBERG, Stephen E., The analysis of cross-classified data, Cambridge, M.I.T. Press, 1977.

FINN, J.D. et al., " Sex differences in education attainement: a cross-national perspective", Harvard educational review, vol. 49, no. 4, 1979, pp. 477-503.

FISHER, G.N., Espace industriel et liberté, Paris, P.U.F., 1980.

FRAISSE, Paul et al., Du temps biologique au temps psychologique, Paris, P.U.F., 1979.

FREUD, Sigmund, Abrégé de psychanalyse, Paris, P.U.F., 1975.

GAGNON, Nicole, Notes de cours, Université Laval, Département de sociologie,(sans date).

GIROD, Roger, Mobilité sociale: faits établis et problèmes ouverts, Genève, Droz, 1971.

GIROD, Roger, Inégalité, inégalités, Paris, P.U.F., 1977.

GOETHE, J.W., Poésies: du voyage en Italie jusqu'aux derniers poèmes, Paris, Aubier Montaigne, 1982.

GOFFMAN, Erwing, La représentation de soi dans la vie quotidienne, Paris, Minuit, 1973.

GOODMAN, Leo, "The analysis of cross-classified data: independance, quasi-independance and interaction in contingency tables with or without missing entries", Journal of the american statistical association, Vol. 63, 1968, pp. 1071-1151.

GOODMAN, Leo, "The multivariate analysis of qualitative data: interactions among multiple classifications", Journal of the american statistical association, vol. 65, 1970, pp. 226-256.

GRIGNON, Claude, L'ordre des choses: les fonctions sociales de l'enseignement technique, Paris, Minuit, 1971.

GUILLAUME, M., Eloge du désordre, Paris, Gallimard, 1979.

HABERMAS, J., L'espace public: archéologie de la publicité comme dimension constitutive de la société bourgeoise, Paris, Payot, 1978a.

HABERMAS, J., Raison et légitimité, Paris, Payot, 1978b.

HARDY-ROCH, Marcelle et al., Les étudiants et étudiantes de l'enseignement secondaire professionnel court: leur origine sociale et leurs rapports à l'école d'après une analyse d'entrevues, Québec, I.N.R.S.-Education, juin 1982.

HARTMANN, Heidi, "Capitalisme, patriarcat et ségrégation professionnelle des sexes", dans Questions féministes, no. 4, nov. 1978, Paris, éditions Tierce, pp. 13-28.

HERSCHAFF, Stuart M., Dropouts: their general feelings of alienation and aptitudes toward school compared to persisters, thèse de doctorat (non publiée) New Jersey, Rutgers University, 1978.

HERZLICH, Claudine, "La représentation sociale", dans Moscovici,1973, op. cit., pp. 303-329.

HIRSHI, T. et SELVIN, H.C., Recherches en délinquance, Paris, Mouton, 1975.

HOGGART, Richard, La culture du pauvre, Paris, Minuit, 1970.

HOHL, Janine, "Les politiques scolaires à l'égard des milieux défavorisés et l'émergence d'un nouveau mode de production pédagogique", Sociologie et sociétés, vol XII, no. 1, avril 1980, pp. 133-154.

HOMANS, George, "Relations sociales, quasi-équilibre et conformité", dans Birnbaum, P. et F. Chazel, Théorie sociologique, Paris, P.U.F., 1975, pp. 67-77.

HORWICH, Herbert, Drop-out or stay-in? The socio-cultural factors affecting the option, Montréal, Université de Montréal, faculté des sciences sociales (thèse de doctorat), cahiers A.S.O.P.E., vol.XI, 1979.

HURN, Ch. J., The limits and possibilities of schooling, Boston, Allyn and Bacon, 1978.

HUSEN, Torsten, Influence du milieu social sur la réussite scolaire, Paris, O.C.D.E., 1975.

HYMAN, Herbert, "The values systems of different classes: a social psychological contribution to the analysis of stratification", dans Bendix, R. et S.M. Lipset, Class, status and power, Glencoe, The Free Press, 1953.

HUYGHE, René et Daisaku IKEDA, La nuit appelle l'aurore: dialogue orient-occident sur la crise contemporaine, Paris, Flammarion, 1980.

ILLICH, Ivan, Le genre vernaculaire, Paris, Seuil, 1983.

JACQUES, Francis, " L'explication dans les sciences humaines: entre le déterminisme du comportement et la détermination de l'action", dans Richelle, M. et X. Seron, L'explication en psychologie, Paris, P.U.F., 1980, pp. 77-109.

JENCKS, Christopher, L'inégalité: influence de la famille et de l'école en Amérique, Paris, P.U.F., 1979.

KAES, René, Image de la culture chez les ouvriers français, Paris, Cujas, 1968.

KANT, Emmanuel, Critique de la raison pure, Paris, Flammarion, 1976.

KELLER, Suzanne et M. ZAVALLONI, "Ambition and social class: a respecification", Social forces, 43, 1964, pp. 58-70.

KELLER, Suzanne et M. ZAVALLONI, "Classe sociale, ambition et réussite", Sociologie du travail, no. 4, 1962, pp. 1-14.

KERGOAT, Danièle, Les ouvrières, Paris, Le Sycomore, 1982.

KIFER, E., The effects of school achievement on the affective traits of the learner, thèse de doctorat, Chicago, Université de Chicago, 1975 (non publié).

KHUN, Thomas S., La structure des révolutions scientifiques, Paris, Flammarion, 1972.

LALANDE, André, Vocabulaire technique et critique de la philosophie, Paris, P.U.F., 2e édition, 1968.

LALIBERTE, Léopold, "Dépister les décrocheurs potentiels, une entreprise possible et rentable", Le Devoir, 20 février, 1981, p. 30.

LAPIERRE, Jean-William, "Qu'est-ce qu'une idéologie?" dans Amiot, M., 1971, op. cit., pp. 11-52.

LARRUE, Janine, "Représentation de la culture et conduites culturelles", Revue française de sociologie, vol. XXIII, no. 2, 1972, pp. 170-192.

LAUTMAN, Jacques, "famille, école et inégalité des chances, Sociologie du travail, avril-juin 1975, pp. 191-195.

LAUTMAN, Jacques, "Boudon (Raymond): la logique du social...", Revue française de sociologie, vol. XXI, no. 3, juil-sept. 1980, pp. 448-451.

LAZARSFELD, Paul, Qu'est-ce que la sociologie?, Paris, Gallimard, col. Idées, 1970.

LEMIEUX, Denise et Lucie MERCIER, La recherche sur les femmes au Québec: bilan et bibliographie, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture (I.Q.R.C.), 1979.

LEROUX, J., "Une mesure de l'extension de la perspective temporelle future", dans Paul Fraisse et al., Du temps biologique au temps psychologique, Paris, P.U.F., 1979, pp. 366-377.

LESHAN, L.-L., "Time orientation and social class", The journal of abnormal and social psychology, vol. XLVII, no. 1, 1952, pp. 589-592.

LEVESQUE, Mireille, Le rôle de l'école dans la perception qu'ont les étudiants de la science, Communication au congrès des sociétés savantes tenu à Québec du 23 mai au 5 juin 1976.

LEVESQUE, Mireille, Les attitudes des étudiants face à la science et à la technologie, rapport préparé pour l'opération science fondamentale, Québec, Ministère de l'éducation, 1977.

LEVESQUE, Mireille, L'égalité des chances en éducation, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1979.

LEVESQUE, Mireille et L. SYLVAIN, Après l'école secondaire: étudier ou travailler, choisit-on vraiment?, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1982.

LIPSET, S.M. et R. BENDIX, Social mobility in industrial societies, Berkley, University of California press, 1959.

LITT, J.L., Origine sociale et scolarité, Louvain-la-Neuve, Université catholique de Louvain, 1980.

LLOYD, Cinthia B. (édit.), Sex discrimination and division of labor, New York, Columbia University press, 1975.

LORANGER, Michel, "Echec scolaire, échec de la vie adulte", Le Devoir, 20

février, 1981, p. 26.

LYOTARD, Jean-François, Les problèmes du savoir dans les sociétés industrielles les plus développées, Québec, Gouvernement du Québec, Conseil des universités, 1979.

M.E.Q., Abandon scolaire et services éducatifs aux "drop-outs", Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation, 1980.

MAFFESOLI, Michel, La conquête du présent, Paris, P.U.F., 1979.

MANDRAS, Henri, Eléments de sociologie, Paris, Armand Colin, 1975.

MARINI, Margaret, "Sex differences in the determination of adolescent aspiration: A review of research", Sex roles, vol. 4, no. 5, 1978, pp. 723-753.

MASLOW, A.H., "Higher and lower needs", Journal of psychology, vol. XV, 1948, pp. 433-436.

MASLOW, A.H., Motivation and personality, New York, Harper, 1954.

MASSOT, Alain, Structures décisionnelles dans le processus de qualification/distribution du secondaire V à l'université, thèse de doctorat, Université de Montréal, cahiers A.S.O.P.E., vol. V, 1979.

MATTELARD et MATTELARD, De l'usage des médias en temps de crise, Paris, Alain Moreau, 1979.

MAYER, Nonna, "Boudon (Raymond): L'inégalité des chances", Revue française de science politique, vol XXIX, décembre 1974, pp. 1268-1273.

MEISSNER, M., "Sur la division du travail et l'inégalité des sexes", Sociologie du travail, no. 4, 1975, pp. 329-335.

MELLOUKI, M'hammed, Sexe, représentations sociales et perspective d'avenir des jeunes de la classe ouvrière en enseignement professionnel court, Ste-Foy, Institut national de recherche scientifique-éducation, R-165, 1985.

MERLEAU-PONTY, Maurice, Phénoménologie de la perception, Paris, Gallimard, 1945.

MERLEAU-PONTY, Maurice, Sens et non-sens, Paris, Nagel, 1948.

MERTON, Robert K., Eléments de théorie et de méthode sociologiques, Traduction de Henri Mandras, Paris, Plon, 2e éd., 1965.

MORGAN, L.H., Ancient society or researches in the line of human progress from savagery, through barbarism to civilization, London, 1877.

MORIN, Edgar, "Synthèse", dans Dudot, J., A. Morgon et J.-P. Revillard, L'erreur, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1982a, pp. 245-251.

MORIN, Edgar, Science et conscience, Paris, Fayard, 1982b.

MORIN, Edgar, La méthode: 1-la nature de la nature, Paris, Seuil, 1977.

MORISETTE, Dominique, Etude des causes de la décision que prennent les élèves du cours secondaire de continuer leurs études ou de les abandonner, thèse de doctorat, Ste-Foy, Université Laval, cahier A.S.O.P.E., vol. XVI.

MORISETTE, Rodolphe, "Pourquoi quitte-t-on?", Le Devoir, 20 février 1981, p. 25.

MOSCOVICI, Serge, La psychanalyse, son image et son public, Paris, P.U.F., 1ère édition 1961, 2e édition, 1976.

MOSCOVICI, Serge, Introduction à la psychologie sociale, Paris, Larousse, 1972 (tome 1).

MOSCOVICI, Serge, Introduction à la psychologie sociale, Paris, Larousse, 1973 (tome 2).

MUSIL, Robert, L'homme sans qualités, Paris, du Seuil, 1956.

NUTTIN, Joseph, "La perspective temporelle dans le comportement humain", dans Paul Fraisse et al., op. cit., 1979, pp. 307-363.

NUTTIN, Joseph, Théorie de la motivation humaine, Paris, P.U.F., 1980a.

NUTTIN, Joseph, Motivation et perspectives d'avenir, Belgique, Presses universitaires de Louvain, 1980b.

O.C.D.E., L'éducation, les inégalités et les chances dans la vie, Paris, O.C.D.E., 1975.

OLSON, Mancur, Logique de l'action collective, Paris, P.U.F., 1978.

OUELLET, Roland, Influence de l'école sur les aspirations scolaires des jeunes de niveau secondaire, thèse de doctorat, Montréal, Université de Montréal, 1976.

PARSONS, Talcott, "The school class as a social system", Harvard educational review, vol. XXIX, no. 4, 1959, pp. 297-318.

PERRENOUD, Philibert, Stratification socio-culturelle et réussite scolaire: les défaillances de l'explication causale, Genève, Droz, 1970.

PERRENOUD, Philibert, "De quelques apports piagétiens à une sociologie de la pratique", Revue européenne de sciences sociales, 1976, no. 14, pp. 451-469.

PETITA, André, "Ecole et société: le paradigme de la reproduction et ses limites", Revue européenne des sciences sociales, tome XX, no. 63, 1982a, pp.5-27.

PETITAT, André, Production de l'école, production de la société, Genève, Droz,

1982b.

PIAGET, Jean, Six études de psychologie, Paris, Gonthier, 1965.

PIERON, Henri, Vocabulaire de la psychologie, Paris, P.U.F., 1963.

PLATON, Apologie de Socrate, Criton, Phedon, traduit par E. Chambry, Paris, Flammarion, 1965.

PLON, Michel, "Jeux et conflits", dans Moscovici (1972), op. cit., pp. 239-270.

POLOMA, M.M. et T.N. GARLAND, "The myth of egalitarian family", dans A. Theodore, The professionnal woman, Cambridge, Mass., Schenkman, 1971.

POPPER, Karl, Conjonctures and refutations, Londres, Routledge and Kegan Paul, 1969.

PORTER, M.R., J. PORTER et B. BLISHEN, Does money matter? Prospects for higher education, Toronto, York University, 1973.

POULANTZAS, Nicos, Pouvoir politique et classes sociales, Paris, Maspero, tome II, 1978.

RAPPORT PARENT, Rapport de la commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, Tomes I, II et IV, Québec, 1963-1966.

RIGAL, J.-L., "Inégalités sociales", dans Les inégalités: situations, mécanismes, actions correctrices, Paris, C.N.R.S., 1977, pp. 154-171.

ROBERGE, Pierre, Le nombril vert et les oreilles molles: l'entrée des jeunes québécois dans la vie active dans le second tiers des années 1970, Cahiers A.S.O.P.E., vol IV, Ste-Foy, Université Laval, 1979a.

ROBERGE, Pierre, La recherche A.S.O.P.E. à mi-chemin. Promesses et réalisations, Ministère de l'éducation du Québec, secteur de la planification, 1979b.

ROBERGE, Pierre, "...Et ses réalisations", dans BELANGER, ROCHER et al., op. cit., 1981, pp.221-163.

ROCHER, Guy, "Pour une théorie psychosociologique du projet A.S.O.P.E.", dans Bélanger, P.W. et G. Rocher, 1981, op. cit., pp. 37-83.

ROLLE, Pierre, "Le marché comme modèle et comme théorie", Sociologie du travail, no. 2, avril-juin 1975, pp. 196-200.

ROSENTHAL, R. et F. JACOBSON, Pygmalion à l'école: l'attente du maître et le développement intellectuel des élèves, Paris, Casterman, 1971.

ROY, Jean-Claude, "La relance: où? Quand? Pourquoi?", Le devoir, 20 février 1981a, p. 26.

ROY, Jean-Claude, "Les services du M.E.Q. aux commissions scolaires",

Le Devoir, 20 février 1981b, p. 33

ROZENBERG, Morris, Occupations and values, Glencoe, The Free Press, 1957.

SARTRE, Jean-Paul, L'imaginaire, Paris, P.U.F., 1936, 8e édition, 1981.

SARTRE, Jean-Paul, L'être et le néant, Paris, Gallimard, 1943.

SARTRE, Jean-Paul, Critique de la raison dialectique, Paris, Gallimard, 1960.

SAUVY, Alfred et Alain GIRARD (1965), "Les diverses classes sociales devant l'enseignement", Population, Paris, P.U.F., 1970, pp. 233-260.

SCARDIGLI, Victor, Ascension sociale et pauvreté: la différenciation progressive d'une génération de fils d'ouvriers, Paris, C.N.R.S., 1978.

SCHELLING, Thomas, La tyrannie des petites décisions, Paris, P.U.F., 1979.

SCHELSKY, Helmut, " Family and school in modern society" dans Halsey et al., Education, economy and society, New York/Londres, McMillan, 1961, pp. 414-420.

SEWELL, H.W. et SHAH, P.V., "Socioeconomic status, intelligence and attainement of higher education", dans Karabel, J. et Hasley, A.H., Power and ideology in education, New York, Oxford University press, 2e édition, 1978, pp. 197-215.

SILVERMAN, D., La théorie des organisations, Paris, Dunod, 1973.

SIMON, H.A., Models of mass, social and rational, New York, Wiley, 1957.

SIMON, H.A., "Rationality as process and as product of thought", The american economic review, 1978.

SNYDERS, Georges, Ecole, classe et lutte des classes, Paris, P.U.F., 1976.

STAFFORD, Jean, "Effets pervers et système scolaire", Critère, no. 20, 1978, pp. 185-199.

STOCKARD, Jean et al., Sex equity in education, Toronto, Acadimic press, 1980.

STOUFFER, Samuel et al., The american soldier, Princeton, Princeton University press, 1949.

STUART-MILL, John, L'asservissement des femmes, London, 1869.

STUFFLEBEAM, Daniel et al., L'évaluation en éducation et la prise de décision, Victoriaville, éditions N.H.P., 1980.

SUTHERLAND, Margaret B., Sex bias in education, Basil Blackwell, 1981.

TANGUY, Lucie, "Appropriation et privation des savoirs dans et par l'école", Sociologie et société, vol. XII, no. 1, avril 1980, pp. 53-66.

THEBERGE, André, Les abandons scolaires: importance quantitative du phénomène, Québec, Ministère de l'éducation, 1976.

TOSEL, André, " Idéologisation et théorie de l'idéologie", dans Amiot, op. cit., pp. 213-229.

TREANTON, Jean-René., "Autre point de vue", dans Revue française de sociologie, vol. XIII, 1972, pp. 420-435.

TREANTON, Jean-René, " Un innovateur: débat sur l'inégalité des chances de Raymond Boudon", Revue française de sociologie, vol. XVI, no. 1, 1975, pp. 95-117.

TUMIN, Melvin, La stratification sociale, les formes et les fonctions de l'inégalité, Belgique, Duculot, 1971.

U.C.L.A., B.M.D.P. statistical software 1981, Berkeley, University of California press, 1981.

VIRTON, P., Les dynamismes sociaux, Paris, Editions ouvrières, 1965.

WEBER, Max, "Class, status, party", dans Gerth and Mills, From Max Weber, Oxford, Oxford University press, 1958.

WILLIS, Paul, " L'école des ouvriers", Actes de la recherche en sciences sociales, novembre 1978, pp. 50-60.

WITTGENSTEIN, Ludwig, Remarques philosophiques, Paris, Gallimard, 1975.

ZYLBERBERG-HOCQUARD, M.H., Femmes et féminisme dans le mouvement ouvrier français, Paris, Editions ouvrières, 1981.

Appendices

Appendice A

De la validité des résultats obtenus
à l'aide de la méthode log-linéaire

Rappelons que le traitement statistique des données utilisées à l'aide de la méthode log-linéaire a débouché sur quelques résultats pour le moins surprenants. En effet, nous avons observé qu'aucune interaction d'ordre supérieur (entre trois variables ou plus) n'était significative et que, par voie de conséquence, les paramètres du modèle log-linéaire réduit devaient être puisés uniquement dans les associations impliquant deux variables ainsi que les effets simples et l'effet de la moyenne. Cette idée a d'ailleurs été confirmée par la suite (chapitre sept). D'autre part, nous avons constaté que certaines hypothèses secondaires se sont avérées fausses ou problématiques, bien qu'elles ne mettaient en rapport que deux variables. Sur ce point, l'absence de lien entre la position sociale et la performance scolaire des élèves représente un cas exemplaire que nous discuterons plus particulièrement dans l'appendice B.

On pourrait imputer l'apparition des résultats imprévus à la présence de cellules vides ou de petites fréquences dans le tableau à sept dimensions à partir duquel nous avons effectué le traitement des données. Cette présence de cellules vides ou de petites fréquences aurait, pourrait-on penser, causé une mauvaise estimation des coefficients utilisés (G2 et X2). Par ailleurs, on pourrait supposer que les résultats inattendus soient dus à une certaine érosion de l'échantillon. En effet, l'échantillon théorique comprenait 2050 sujets dont 561 individus (27%) n'ont pas répondu à l'une ou l'autre des questions définissant les variables retenues. Bien que cette hypothèse a été réfutée au chapitre 6 de cette étude (tableaux 6,3 à 6,8), nous comptons la réexaminer sous un angle un peu différent.

L'idée que nous voulons montrer est que ni la présence de cellules vides ou de petites fréquences ni l'absence des non-répondants ne modifient sensiblement les résultats de l'analyse. Bien sûr, pour donner une démonstration, au sens strict du terme, d'une telle idée, il aurait fallu refaire l'analyse précédente sur un ou plusieurs échantillons de grande taille. C'est ce que nous avons suggéré d'ailleurs (conclusions de la deuxième partie). Cependant, étant donné que ce travail dépasse de loin le cadre de cette thèse, nous avons adopté une stratégie approximative, certes, mais méthodologiquement valable, nous semble-t-il.

Une telle stratégie consiste à réduire progressivement le nombre de variables mises en rapport, ce qui diminuera automatiquement les dimensions des tableaux de fréquences à partir desquels nous vérifierons certains modèles log-linéaires. En réduisant les dimensions desdits tableaux nous éliminerons petit à petit les faibles fréquences et les cellules vides et nous récupérerons, par le fait même, un certain nombre de sujets parmi les non-répondants.

Précisons que le seul modèle log-linéaire comprenant l'effet de la moyenne, les effets simples et les associations doubles sera testé tout au long de la démarche qui suivra. Ce choix est justifié par le fait que l'analyse que nous avons faite (chapitre 8) à partir d'un tableau à sept dimensions comprenant des cellules vides et de petites fréquences nous a montré que toutes les intéractions d'ordre supérieur étaient négligeables. Donc, si l'analyse que nous effectuerons à partir de tableaux plus réduits et comprenant un plus grand nombre de sujets nous révèle que le modèle log-linéaire testé rend compte de la variation observée, alors nous inférerons

qu'il n'y a pas de différence entre les résultats obtenus à l'aide des tableaux réduits et ceux que nous avons dégagés à partir du tableau à sept dimensions (chapitre 7). Notons, enfin, qu'une constante (0,5) a été ajoutée à chacun des tableaux (A1 à A7) que nous avons utilisés avant le calcul des statistiques G2 et X2. Comme nous l'avons précisé ailleurs dans cette thèse, cette correction est proposée par les statisticiens qui ont développé l'approche log-linéaire.

Cela étant dit, les tableaux A1 et A7 présentent les détails de notre démarche. Dans chacun de ces tableaux nous avons exclu une ou plusieurs variables et avons testé un modèle log-linéaire (MA1 à MA7). Des remarques pertinentes quant à la taille des fréquences observées, aux variables exclues et à la transcription du modèle log-linéaire vérifié ont été données en bas de chaque tableau. Précisons également qu'à chaque fois que la variable "voies d'apprentissage" a été exclue (tableaux A2, A5 et A7), nous avons récupéré les 183 sujets qui n'avaient pas été retenues dans notre échantillon parce qu'ils avaient quitté l'école avant la 3ième année du secondaire, moment où la variable mentionnée ci-dessus a été mesurée.

Brièvement, quatre remarques peuvent être dégagées à partir des tableaux présentés ci-dessous:

a) Que l'on peut, quelles que soient les dimensions des tableaux de fréquences et quelle que soit la taille de ces dernières, se limiter, pour rendre compte de la variation observée, à des modèles log-linéaires simples, c'est-à-dire incluant, dans tous les cas, la moyenne, les effets simples et les associations impliquant deux variables (tableaux A1 à A7, MA1 à MA7).

b) Que la présence de cellules vides ou de petites fréquences ne semble pas avoir d'impact sur l'estimation des valeurs des coefficients statistiques utilisés.

c) Que l'exclusion des sujets ayant abandonné l'école avant la troisième année du secondaire (tableaux A2, A5, A7) ainsi que l'absence des non-répondants à l'une ou l'autre des questions définissant les variables retenues (tableaux A2, A3,A4,A5 et A7) n'apparaissent pas avoir d'effet sur les résultats obtenus. La comparaison entre les données des tableaux cités ci-dessus et celles des tableaux A1 et A6, où les sujets en question n'entraient pas dans le traitement statistique, confirme cette idée.

d) Que l'on peut admettre, par voie de conséquence, que la validité des conclusions de l'analyse menée aux chapitres 7 et 8 ne semble être affectée ni par la taille des fréquences observées ni par l'exclusion (de l'échantillon retenu) des individus qui abandonnent avant la troisième année du secondaire ou de ceux qui se sont abstenus de répondre à certaines des questions que nous avons utilisées dans la construction des variables.

L'appendice B apportera d'autres détails qui nous semblent corroborer l'affirmation ci-dessus.

Tableau A1

Test du modèle log-linéaire (MA1) incluant la moyenne et les effets simples et doubles, d'après le tableau à sept dimensions*(D,N,V,S,P,R,A)

Modèle	d.l.	G2	P	X2	P	n
MA1**	1372	631,21	1,00	659,54	1,00	(1489)

* Plus petite fréquence observée=0; plus grande fréquence observée=20.

** MA1 s'écrit comme suit: DN, DV,DS, DP, DR,DA, NV,NS,NP, NR, NA, VS, VP, VR,VA,SP,SR, SA, PR, PA,RA.

Tableau A2

Test du modèle log-linéaire (MA2) incluant la moyenne, les effets simples et doubles, d'après un tableau* à six dimensions(O,N,S,P,R,A)**

Modèle	d.l.	G2	P	X2	P	n
MA2***	424	293,48	1,00	289,32	1,00	(1855)

* Plus petite fréquence observée=0; plus grande fréquence observée=38.

** La variable "voies" est exclue.

*** MA2 s'écrit comme suit: ON, OS, OP, OR, OA, NS, NP, NR, NA, SP, SR, SA, PR, PA, RA.

Tableau A3

Test du modèle log-linéaire (MA3) incluant la moyenne, les effets simples et doubles, d'après un tableau* à six dimensions(O,N,V,S,P,R)**

Modèle	d.l.	G2	P	X2	P	n
MA3***	424	295,03	1,00	309,58	1,00	(1526)

* Plus petite fréquence observée=0; plus grande fréquence observée=40.

** La variable "représentation de l'avenir" est exclue.

*** MA3 s'écrit comme suit: ON,OV, OS, OP, OR, NV, NS, NP, NR, VS, VP, VR, SP, SR, PR.

Tableau A4

Test du modèle log-linéaire (MA4) incluant la moyenne, les effets simples et doubles, d'après un tableau* à six dimensions(D,N,V,S,P,A)**

Modèle	d.l.	G2	P	X2	P	n
MA4***	424	276,33	1,00	290,23	1,00	(1541)

* Plus petite fréquence observée=0; plus grande fréquence observée=48.

** La variable "représentation du temps" est exclue.

*** MA4 s'écrit comme suit: DN,DV, DS, DP, DA, NV, NS, NP, NA, VS, VP, VA, SP, SA, PA.

Tableau A5

Test du modèle log-linéaire (MA5) incluant la moyenne, les effets simples et doubles, d'après un tableau* à quatre dimensions(D,N,P,A)**

Modèle	d.l.	G2	P	X2	P	n
MA5***	48	57,52	0,86	58,16	0,84	(1959)

* Plus petite fréquence observée=0; plus grande fréquence observée=130.

** Les variables "sexe, voies et représentation du temps" sont exclues.

*** MA5 s'écrit comme suit: DN, DP,DA, NP, NA, PA.

Tableau A6

Test du modèle log-linéaire (MA6) incluant la moyenne, les effets simples et doubles, d'après un tableau* à trois dimensions (D,N,P)** et selon les données de l'échantillon retenu.

Modèle	d.l.	G2	P	X2	P	n
MA6***	8	5,66	0,69	5,62	0,69	(1489)

* Plus petite fréquence observée=5; plus grande fréquence observée=176.

** Les variables "sexe, voies, représentation du temps et représentation de l'avenir scolaire" sont exclues.

*** MA6 s'écrit comme suit: DN, DP, NP.

Tableau A7

Test du modèle log-linéaire (MA7) incluant la moyenne, les effets simples et doubles, d'après un tableau* à trois dimensions(D,N,P)** et selon l'échantillon retenu y compris les non-répondants*** et ceux qui ont abandonné avant la 3ième année

Modèle	d.l.	G2	P	X2	P	n
MA7****	8	6,86	0,60	6,81	0,61	(2015)

* Plus petite fréquence observée=4; plus grande fréquence observée=266.

** Les variables "sexe, voies, représentation du temps, représentation de l'avenir scolaire" sont exclues.

*** Les non-répondants aux questions définissant les variables exclues mentionnées dans la note ci-avant.

**** MA7 est le même que MA6: DN, DP, NP.

Appendice B

Un cas exemplaire: l'absence de relation entre la réussite scolaire et la position sociale

Bien que chacune des hypothèses infirmées par les données observées pourrait faire l'objet d'une illustration du même genre que celle qui suivra, la relation entre la position sociale et la réussite scolaire retient particulièrement notre attention. La place qu'occupe ce phénomène dans les travaux en sociologie de l'éducation et l'accent politique et idéologique mis sur l'appartenance de classe et sur l'appropriation du savoir scolaire en tant que dimensions du problème de l'inégalité des chances font dudit phénomène un cas exemplaire que nous avons présenté et discuté au cours du chapitre 8 et que nous comptons approfondir dans cet appendice.

Disons tout d'abord que si la relation ou l'absence de relation entre la position sociale de la famille et la réussite scolaire des jeunes semble problématique, l'imagination sociologique, quant à elle, ne va pas quelquefois au-delà des limites pré-établies par le chercheur. Deux études peuvent être citées à ce sujet en raison de leur proximité avec la nôtre. L'une utilisant les mêmes données que les nôtres mais qui procède, sur le plan du traitement statistique, de manière différente (Assogba, 1983). L'autre exploite les mêmes données et la même approche statistique que celles qui ont été adoptées ici (Morissette, D., 1981). Dans les deux cas, le phénomène exemplaire aurait dû intriguer si l'attention n'avait pas été enfermée dans ce qui constituait l'objet principal de l'étude ou détournée par les frontières du cadre théorique et méthodologique choisi.

La première de ces études observe chez les élèves de la première année du secondaire, l'existence d'une faible relation entre l'origine sociale et les notes scolaires (Assogba, 1983, p.153), mais ne soulève aucune interrogation quant à la faiblesse de ladite relation et n'effectue aucun contrôle

statistique pour s'assurer de l'authenticité de l'observation. Si l'intérêt n'avait pas été centré exclusivement sur ce qui constituait l'objet principal de la recherche et si celle-ci avait adopté une approche statistique lui permettant d'avoir une vue générale sur tous les liens existant entre l'ensemble des variables retenues (six en tout), un tel phénomène n'aurait pas passé inaperçu.

La deuxième étude (Morissette, D., 1981) constitue un cas qui retient particulièrement l'attention, notamment, parce qu'elle procède de la même manière que la nôtre et rencontre les mêmes résultats que ceux que nous avons observés quant à la relation en question. Ainsi, suivant la logique de l'approche tabulaire, l'auteur note l'existence, en première année du secondaire, d'un lien entre la position sociale de la famille et la performance scolaire des jeunes (Morissette, D., 1981, pp. 137-138). Par contre, lorsque la méthode log-linéaire est appliquée, la relation entre les deux variables disparaît, et ce dans les trois moments considérés de l'enquête, c'est-à-dire en première, troisième et cinquième années du secondaire (Morissette, D., 1981, p. 157, 165 et 168). Mais là aussi, le phénomène ne soulève pas d'interrogation et ne suscite aucune interprétation de la part de l'auteur.

Il faut préciser que nous avons également observé, et ce autant dans l'échantillon retenu dans notre étude(tableau B1) que dans l'ensemble des sujets de la cohorte I d'ASOPE(tableau B2), l'existence d'une faible relation marginale entre la position sociale de la famille et les notes scolaires obtenues par les élèves en première année du secondaire. Par ailleurs, nous avons remarqué que cette relation marginale disparaît lorsqu'elle est

envisagée dans l'univers défini par les sept variables retenues(chapitre 7, tableau 7,3).

Dans les paragraphes qui suivent, nous voulons fonder davantage l'idée de l'absence de lien entre la position sociale et la réussite scolaire des jeunes. Pour cela nous tenterons de dissiper trois difficultés possibles en montrant que l'absence de la relation en question ne peut pas s'expliquer par:

a) La présence de cellules vides ou de petites fréquences dans le tableau qui a servi à l'analyse menée dans les chapitres 7 et 8 ni par l'exclusion des non-répondants aux questions définissant les variables retenues ni, enfin, par l'expulsion des sujets qui ont abandonné l'école avant la troisième année du secondaire.

b) L'hypothèse de la subjectivité de la mesure utilisée de la performance scolaire.

c) L'idée de la redondance de deux mesures de la performance scolaire: la question posée aux sujets et le classement de ces derniers dans les voies d'apprentissage.

Bien que la première difficulté soulevée ait été exposée clairement dans l'appendice A, nous comptons vérifier sa conséquence sur le phénomène exemplaire discuté. Par simple commodité, appelons (aa) une telle conséquence.

aa) Si les supposés obstacles techniques (voir point "a" ci-dessus et appendice A) sont surmontés, on pourrait observer l'émergence d'un lien statistique significatif entre la position sociale de la famille et les notes scolaires qu'obtiennent les élèves.

Le problème soulevé en (b) renvoie à la nature subjective de la question demandant aux sujets de donner les résultats scolaires qu'ils ont obtenus pendant l'année (voir chapitre 4). On pourrait penser que cette question n'appréhende pas adéquatement l'univers de la performance scolaire en supposant que les jeunes auraient pu faire une mauvaise estimation de leur degré d'appropriation de la culture scolaire. On penserait, dans ce cas, que le classement des élèves dans les voies d'apprentissage constituerait une mesure plus objective de leur performance scolaire.

Bien que la variable "voies" jouisse d'un statut théorique différent dans notre étude et bien que sa relation avec la position sociale soit également problématique (chapitre 8, tableau 8,1), nous acceptons de vérifier la présomption exprimée ci-dessus. A cette fin, nous accordons, à titre expérimental, le statut d'une mesure objective de la réussite à la variable "voies".

Le problème posé en (b) implique une conséquence(bb) qui peut être vérifiée à la lumière des données dont nous disposons. Une telle conséquence peut s'énoncer comme suit:

> bb) Parce qu'elle est subjective, la question posée relativement aux résultats scolaires pourrait susciter des interprétations divergentes chez les mêmes sujets interrogés à différents moments dans le temps. On postulera ainsi que plus les élèves vieillissent, plus ils sont en mesure d'apprécier à sa juste valeur leur performance scolaire. C'est donc le problème de la stabilité de l'instrument qui est posé.

Par contre, si on admet que la question posée aux élèves mesure bien ce

qu'elle est censée mesurer et si on persiste à croire que les voies d'apprentissage constituent également une échelle de mesure de la performance scolaire, alors on pourrait supposer que ces deux variables appréhendent le même univers et imaginer qu'elles ont des effets répétitifs ou des relations redondantes avec les autres variables retenues. C'est la présomption soulevée dans le point (c) ci-dessus. Cette présomption a la conséquence (cc) suivante:

> cc) Si les supposées lacunes techniques (voir point "a" ci-haut) sont comblées et si la variable "voies" est exclue de l'univers expérimental, alors on pourrait observer l'apparition d'une relation statistique significative entre la position sociale et la réussite scolaire.

Nous acceptons de soumettre cette hypothèse à l'examen bien que nous sachions que les deux variables (notes et voies) ne sont pas redondantes, étant donné que chacune d'elles exerce un effet direct sur le processus décisionnel (chapitre 7).

Notons tout de suite que, compte tenu du critère adopté au chapitre 6 (coefficient r≥ 0,15), l'hypothèse de l'instabilité de la mesure de la réussite scolaire (point bb) ne se vérifie pas (tableau B3). Les réponses des élèves à la question posée présentent une stabilité acceptable tout au long des trois périodes considérées.

Quant aux deux autres hypothèses, nous avons procédé de la même manière que dans l'appendice précédent. De plus, nous avons cherché et donné, à partir de chacun des tableaux (B4 à B8) excluant une ou plusieurs variables à la fois, le modèle log-linéaire réduit qui rend compte de la variation observée, c'est-à-dire les modèles: MB1 (tableau B4), MB4 (tableau B5), MB7 (tableau

B6), MB10 (tableau B7) et MB12 (tableau B8), modèles qui incluent tous l'association (PN) entre la position sociale et les notes scolaires. Ensuite, nous avons extrait la relation exemplaire (PN), ce qui a donné, respectivement, les modèles réduits MB2, MB5, MB8, MB11 et MB13 qui expliquent tous convenablement la variation observée. Enfin, nous avons calculé la différence, pour chacun des tableaux (ou des vecteurs), entre chacun des modèles incluant la relation exemplaire (PN) et les modèles correspondants qui excluent cette même association.

Comme on peut le remarquer, en aucun cas l'apport de la relation exemplaire n'est significatif dans le modèle réduit où il a été considéré. La même remarque s'applique à l'interaction entre la position sociale, les notes scolaires et le processus décisionnel des jeunes (tableaux B4, B5 et B6), interaction qui traduit l'hypothèse bien connue de Boudon.

Notons également que l'exclusion des deux variables postérieures, la décision scolaire et les voix d'apprentissage, ne modifie en rien les résultats obtenus comme en témoignent les données présentées aux tableaux B9 et B10. L'absence de lien entre la position sociale et les notes scolaires semble s'expliquer plutôt par la présence, dans le modèle log-linéaire, de la variable "représentation de l'avenir scolaire" (tableau B11). En d'autres termes, le tableau B11 (partie 2b) montre que même lorsqu'elle est considérée dans l'ensemble des sujets qui constituent la cohorte 1, la relation entre la position sociale et la réussite scolaire ne demeure vraie que dans le groupe d'élèves qui entretiennent des projets scolaires tournés vers le moyen terme. Mais l'intensité de cette relation conditionnelle est à tel point faible (V=0,06) qu'elle peut être annulée par l'intervention des autres variables

retenues.

La conclusion générale qui se dégage de cette brève analyse est que l'absence de lien entre la position sociale et les notes scolaires des jeunes ne peut être expliquée par les trois hypothèses exprimées aux points (aa), (bb) et (cc). En outre, en comparant les tableaux B7 et B8, on se rend compte que les individus qui ont abandonné avant la troisième année du secondaire et les non-répondants aux questions définissant certaines variables retenues ne semblent pas avoir de caractéristiques significativement différentes de celles des sujets de notre échantillon (comparer aussi tableaux B1, B2 et B11). Par ailleurs, l'absence de relation statistique entre la position sociale et la réussite scolaire ne semble pas être causée par la catégorisation que nous avons appliquée à cette dernière variable, catégorisation qui donne davantage de place aux sujets qui obtiennent de fortes notes scolaires. Pour s'en convaincre, il faut comparer le tableau B2, établi sur une plus grande population, où les catégories de la réussite sont substantiellement différentes, au tableau B1 comprenant les données que nous avons utilisées où la catégorie des "forts" est assez "gonflée". Dans les deux cas, la relation entre résultats scolaires et position sociale a le même sens et possède la même intensité (V=0,09). Cependant, lorsque cette relation est envisagée sous l'éclairage de la représentation de l'avenir scolaire (tableau B11), elle ne subsiste que chez un groupe et avec une intensité tout à fait négligeable.

Enfin, il est à souligner que tous les résultats rencontrés confirment ceux que nous avons obtenus au cours de l'analyse et à l'appendice A, à savoir qu'il n'est pas du tout nécessaire de tenir compte des associations d'ordre supérieur pour expliquer la variation observée.

Tableau 81

Notes scolaires obtenues en première année du secondaire selon la position sociale(échantillon retenu seulement)

		Notes scolaires(N)			
Position soc.(P)		faibles	moyennes	fortes	total
Inférieure	%	19	36	45	47
	n				(704)
Moyenne	%	16	28	56	36
	n				(536)
Supérieure	%	11	27	62	17
	n				(249)
Total	%	16	32	52	100%
	n	(246)	(471)	(772)	(1489)

X2=25,99; 4 d.l.; P=0,00; V=0,09

Tableau 82

Notes scolaire obtenues en première année du secondaire selon la position sociale(cohorte I d'ASOPC)

		Notes scolaires(N)			
Position soc.(P)		faibles	moyennes	fortes	total
Inférieure	%	32	34	34	51
	n				(1901)
Moyenne	%	25	33	42	33
	n				(1236)
Supérieure	%	19	32	49	16
	n				(605)
Total	%	28	33	39	100%
	n	(1038)	(1237)	(1467)	(3742)

X2=68,8; 4 d.l.; P=0,00; V=0,09

Tableau 83

Corrélations* entre les notes scolaires des élèves selon les niveaux scolaires

Niveau	secondaire 1(1972)
Secondaire 1(1972)	1,00
Secondaire 3(1974)	0,54
Secondaire 5(1976)	0,40

* Toutes ces corrélations sont significatives au seuil de P<0,01

Tableau 84

Contribution de la relation (PN) entre la position sociale et les notes scolaires dans un modèle log-linéaire réduit, d'après un tableau à quatre dimensions(O,N,S,P)*

Modèle	d.l.	G2	P	PPO**	PGO**	n***
MB1:ON,OS,OP,SN,PN.	30	28,64	0,54	1	155	(1977)
MB2:ON.OS,OP,SN.	34	34,10	0,45			
Apport de PN (MB2-MB1)	4	5,46	(N.S.)			
MB3:ON,OS,OP,SN,PN, DNP.	34	24,24	0,47			
Apport de DNP (MB1-MB3)	8	4,40	(N.S.)			

* Les variables "voies, représentation du temps, représentation de l'avenir scolaire" sont exclues.

** PPO: Plus petite fréquence observée; PGO: plus grande fréquence observée.

*** n comprend les sujets qui n'ont pas répondu aux questions définissant les variables exclues mentionnées ci-dessus ainsi que ceux qui ont abandonné avant la 3ième année.

(N.S.): Non significatif au seuil de P<0,05.

Tableau B5

Contribution de la relation (PN) entre la position sociale et les notes scolaires dans un modèle log-linéaire réduit, d'après un tableau à quatre dimensions(O,N,A,P)*

Modèle	d.l.	G2	P	PPO**	PGO**	n***
MB4:ON,OA,OP,NA,PA,PN.	48	37,52	0,93	0	130	(1959)
MB5:ON,OA,OP,NA,PA.	52	41,62	0,91			
Apport de PN(MB5-MB4)	4	4,10	(N.S.)			
MB6:ON,OA,OP,NA,PA,ONP.	40	32,53	0,84			
Apport de ONP(MB4-MB6)	8	4,99	(N.S.)			

* les variables "sexe, voies, représentation du temps" sont exclues.

** PPO: Plus petite fréquence observée; PGO: plus grande fréquence observée.

*** n comprend les sujets qui n'ont pas répondu aux questions définissant les variables exclues mentionnées ci-dessus ainsi que les sujets qui ont abandonné avant la 5ième année.

(N.S.): Non significatif au seuil de P<0,05.

Tableau 86

Contribution de la relation (PN) entre la position sociale et les notes scolaires dans un modèle log-linéaire réduit, d'après un tableau à quatre dimensions(D,N,V,P)*

Modèle	d.l.	G2	P	PPO**	PGO**	n***
MB7:DN,DV,DP,NV,PN.	52	55,67	0,32	0	128	(1608)
MB8:DN,DV,DP,NV.	56	60,24	0,30			
Apport de PN(MB6-MB7)	4	4,57	(N.S.)			
MB9:DN,DV,DP,NV,PN,DNP.	44	51,86	0,18			
Apport de DNP(MB7-MB9)	8	3,81	(N.S.)			

* Les variables "Sexe, représentation du temps, représentation de l'avenir scolaire" sont exclues.

** PPO: Plus petite fréquence observée; PGO: plus grande fréquence observée.

*** n comprend les sujets qui n'ont pas répondu aux questions définissant les variables exclues mentionnées ci-dessus.

(N.S.): Non significatif au seuil de P<0,05.

Tableau 87

Contribution de la relation (PN) entre la position sociale et les notes scolaires dans un modèle log-linéaire réduit, d'après un tableau à trois dimensions(O,N,P)*

Modèle	d.l.	G2	P	PPO**	PGP**	n***
MB10:ON,OP,PN.	8	5,26	0,73	3	176	(1489)
MB11:ON,OP.	12	9,13	0,70			
Apport de PN(MB11-MB10)	4	3,87	(N.S.)			

* Les variables "sexe, voies, représentation du temps et représentation de l'avenir scolaire" sont exclues.

** PPO: Plus petite fréquence observée; PGO: plus grande fréquence observée.

*** n, c'est-à-dire l'échantillon retenu, ne comprend ni les non-répondants aux questions définissant les variables retenues ni les sujets qui ont abandonné avant la 5ième année.

(N.S.) Non significatif au seuil de P≤0,05.

Tableau 88

Contribution de la relation (PN) entre la position sociale et les notes scolaires dans un modèle log-linéaire réduit, d'après un tableau à trois dimensions(O,N,P)*

Modèle	d.l.	G2	P	PPO**	PGO**	n***
MB12:ON,OP,PN.	8	6,86	0,60	4	266	(2015)
MB13:ON,OP.	12	12,03	0,45			
Apport de PN(MB13-MB12)	4	5,17	(N.S.)			

* Les variables "sexe, voies, représentation du temps et représentation de l'avenir scolaire" sont exclues.

** PPO: Plus petite fréquence observée; PGO: plus grande fréquence observée.

*** n comprend aussi les sujets n'ayant pas répondu aux questions définissant les variables exclues mentionnées ci-dessus ainsi que ceux qui ont abandonné avant la 3ième année.

(N.S.) Non signification au seuil de P≤0,05.

Tableau B9

Contribution de la relation (PN) dans un modèle excluant la variable "décision scolaire"

Modèle	d.l.	G2	P	n
MB14: NA,NR,NV,NS,AR, AV,AP,RV,VS,PN.	438	317,44	1,00	1489
MB15: NA,NR,NV,NS,AR, AV,AP,RV,VS.	442	323,96	1,00	
Apport de PN (MB15-MB14)	4	6,52	(N.S.)	

(N.S.): Non significatif au seuil de P≤0,05

Tableau B10

Contribution de la relation (PN) dans un modèle excluant les variables "décision scolaire" et "voies d'apprentissage"

Modèle	d.l.	G2	P	n
MB16: NA,NR,NS,AR,AP,PN.	130	106,63	0,93	1489
MB17: NA,NR,NS,AR,AP.	134	114,17	0,89	
Apport de PN (MB17-MB16)	4	7,54	(N.S.)	

(N.S.): Non significatif au seuil de P≤0,05

Tableau B11

Etude de la relation entre la position sociale(P) et les notes scolaires(N) selon la représentation du temps(R), la représentation de l'avenir scolaire(A) et le sexe(S) (cohorte 1 francophone, secondaire 1, 1972-73)

Relation	X2	P	V	n
1-Relation initiale(PN)	68,75	0,00	0,09	(3742)
2-Relations partielles				
2a) PN/R(peu vers futur)	20,61	0,00	0,10	(1067)
(moy. vers futur)	25,80	0,00	0,09	(1669)
(plutôt vers futur)	11,82	0,02	0,08	(865)
2b) PN/A(court terme)	1,39	0,84	(N.S.)	(1056)
(moyen terme)	11,44	0,02	0,06	(1351)
(long terme)	6,40	0,17	(N.S.)	(1229)
2c) PN/S(garçons)	33,19	0,00	0,10	(1680)
(filles)	51,16	0,00	0,11	(1997)

(N.S.): Non significatif au seuil de P≤0,05

Appendice C

Tableau C1

Décision scolaire du secondaire 1 au secondaire 5, selon le sexe

Sexe(S)		Décision scolaire(D) général	professionnel	abandon	total
Garçons	%	57	22	21	42 (1037)
Filles	%	54	29	17	58 (1423)
Total	%	56	26	18	100%
	n	(1370)	(636)	(454)	(2460)

P=0,00; V=0,08

Tableau C2

Décision scolaire du secondaire 5 au CEGEP, selon le sexe

Sexe(S)		Décision scolaire(D) général	professionnel	abandon	total
Garçons	%	48	21	31	38 (561)
Filles	%	27	32	41	62 (906)
Total	%	35	28	37	100%
	n	(515)	(408)	(544)	(1467)

P=0,00; V=0,21

Tableau C3

Interaction entre la représentation du temps et les notes scolaires

Rep.temps(R)		Notes scolaires(N) fortes	moyennes	faibles	total
Peu vers futur	%h	41	34	25	26
	%v	21	28	39	(387)
Moyennement vers futur	%h	51	32	17	47
	%v	46	47	48	(700)
Plutôt vers futur	%h	63	29	8	27
	%v	33	25	13	(402)
Total	%	52	32	16	100%
	n	(772)	(471)	(246)	(1489)

G2=60,6; 4 d.l.; P=0 G; V=0,13

Tableau C4

Représentation du temps selon la position sociale

Position soc.(P)		Représentation du temps(R) peu vers futur	moyennement vers futur	plutôt vers futur	total
Inférieure	%	28	49	23	47 (704)
Moyenne	%	25	45	30	36 (356)
Supérieure	%	21	47	32	17 (249)
Total	%	26	47	27	100%
	n	(387)	(700)	(402)	(1489)

G2=14,1 ; 4 d.l.; P=0,00; V=0,07

Tableau C5

Classement dans les voies d'apprentissage
selon la position sociale

Position soc.(P)		Voies d'apprentissage(V) allégée	régulière	enrichie	total
Inférieure	%	22	37	41	47 (704)
Moyenne	%	17	32	51	36 (536)
Supérieure	%	8	29	63	17 (249)
Total	%	18	34	48	100%
	n	(272)	(502)	(715)	(1489)

G2=44,9; 4 d.l.; P=0,00; V=0,12

Tableau C6

Classement dans les voies d'apprentissage
en français, selon le sexe

Sexe(S)		Voies d'apprentissage(V) allégée	régulière	enrichie	total
Garçons	%	27	41	32	43
	n				(1134)
Filles	%	12	47	41	57
	n				(1523)
Total	%	18	45	37	100%
	n	(490)	(1184)	(983)	(2657)

G2=103,9; 4 d.l.; P=0,00; V=0,20

Tableau C7

Les notes scolaires des sujets francophones de la cohorte I d'ASOPE, première année du secondaire(1972-73), selon différents échantillons

Source		Notes scolaires fortes	moyennes	faibles	n
Morissette(1981)	%	44	32	24	(2340)
Ouellet(1976)	%	42	33	25	(1361)
Notre étude	%	48	32	20	(1987)

Les Cahiers du LABRAPS dans la **série Études et recherche** ont publié les cahiers suivants:

Volume 1, numéro 1, 1984: **Les actes du Colloque sur le projet de loi 40**
ISBN 2-89326-000-4

Volume 1, numéro 2, 1984: M'hammed Mellouki, **Temps, temps d'apprendre et itinéraires scolaires**

ISSN 0824-0736
ISBN 2-89326-001-2

Volume 1, numéro 3, 1984: Yao Assogba, **Le paradigme des effets pervers et l'inégalité des chances en éducation, une application de l'étude des aspirations scolaires au cours secondaire**

ISSN 0824-0736
ISBN 2-89326-002-0

L'apport de cet ouvrage est très important sur le plan théorique. L'auteur essaie "d'ébranler" les théories de la reproduction appliquées à l'éducation. Il tente de démontrer que l'étudiant ou l'étudiante, dans son processus de décisions scolaires, n'est pas uniquement le produit des structures. L'individu n'a pas cependant une liberté totale d'intervention. L'analyse du système de représentations sociales des jeunes et le passage que fait l'auteur de ces représentations aux "comportements" scolaires l'ont amené à ces conclusions.

L'analyse montre qu'à l'intérieur d'un contexte scolaire offrant des possibilités limitées, l'individu se comporte comme un agent intentionnel, pragmatique et relativement autonome. Ses choix ne sont faits ni au hasard, ni selon un calcul complexe tenant compte de l'interaction des paramètres de l'espace décisionnel, ni sous l'impact de forces extérieures à lui. L'agent adopte des stratégies utiles (abandon ou formation générale ou apprentissage technique). Une stratégie émerge comme étant utile lorsqu'elle coincide avec les intérêts individuels et lorsque sa réalisation s'avère possible, étant donné les ressources économiques de l'acteur, les possibilités qui lui sont offertes en tant qu'homme ou femme, la profondeur de sa perspective temporelle, la portée de ses projets scolaires, le degré de son acquisition de la culture scolaire et la place qu'il occupe dans la hiérarchie de la division structuro-contextuelle du savoir.